



THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :

Université Toulouse 2 Le Mirail (UT2 Le Mirail)

Présentée et soutenue par :
Charlotte Vallat

Le lundi 11 juin 2012

Titre :

Etude de la stratégie enseignante d'étayage dans des interactions en classe de Français Langue Etrangère (FLE), en milieu universitaire chinois

ED CLESCO : Sciences du langage

Unité de recherche :

URI Octogone-Lordat EA 4156

Directeur(s) de Thèse :

Professeurs Michel Billières & Michel Grandaty,
Université Toulouse 2 Le Mirail

Rapporteurs :

Professeure Nathalie Auger, Université Paul-Valéry, Montpellier 3
Professeur Li Keyong, Université des Etudes Internationales du Sichuan, Chongqing, Chine

Autre(s) membre(s) du jury :

Professeur Alain Rabatel, Université Claude-Bernard, Lyon 1

A ma mère

Remerciements

Je tiens tout d'abord à adresser mes plus vifs remerciements à mes deux directeurs de thèse, Monsieur le Professeur Michel Billières et Monsieur le Professeur Michel Grandaty, qui m'ont guidée, encouragée et conseillée tout au long de ce travail. Je les remercie de tout cœur pour leurs remarques, leurs lectures attentives et leur attention durant ces années de recherche.

Un merci tout particulier à Michel Grandaty qui a accepté de suivre mon travail "officiellement", de manière assez tardive. Il s'est toujours montré à l'écoute et très disponible. Au travers de nos discussions, il m'a apporté une compréhension plus approfondie et plus fine des divers aspects de mon sujet.

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à Madame la Professeure Nathalie Auger et Monsieur le Professeur Li Keyong d'avoir accepté le rôle de rapporteur et pour l'intérêt qu'ils portent à mon travail. Je tiens également à remercier Monsieur le Professeur Alain Rabatel qui accepte de participer à cette soutenance et de juger la présente étude.

Ce travail de thèse n'aurait pas autant de valeur et de crédibilité sans une minutieuse collecte de données, sur le terrain, en Chine. C'est pourquoi, je tiens à adresser mes plus vifs remerciements à David Bel, directeur du département des langues étrangères de l'Université Normale de Chine du Sud (UNCS) de Canton et à Thierry Gal Bailly, directeur pédagogique du département de français, pour m'avoir fait confiance, accueillie et acceptée au sein de leur université. Pour leur professionnalisme, leur gentillesse et l'hospitalité dont ils ont fait preuve à mon égard lors des séjours effectués à Canton: mille mercis à eux et à toute l'équipe pédagogique de l'Université Normale de Chine du Sud!

Je ne peux oublier les deux enseignantes de français de l'UNCS ainsi que tous les étudiants, qui m'ont fait le grand plaisir de participer à mon expérience. Je les remercie infiniment de ne pas avoir hésité à me recevoir et à m'accepter dans leur classe, de s'être prêtés au jeu et de m'avoir consacré de leur temps. Sans eux, cette étude n'aurait aucun fondement.

Je témoigne toute ma reconnaissance aux enseignants-chercheurs qui ont eu la gentillesse de me faire parvenir leurs articles et ouvrages, difficilement trouvables: Robert Bouchard, Claude Germain, Christine Cuet et Emmanuelle Huver. Ils m'ont été d'un précieux secours.

J'adresse mes plus sincères remerciements à Monsieur Claude Germain, pour son soutien, l'intérêt porté à ma recherche lors de longues discussions en Chine et les corrections détaillées qu'il a bien voulu effectuer sur des articles et parties de ma recherche. Je lui porte une grande admiration.

Je tiens à remercier Madame Barbara Köpke, directrice du laboratoire Octogone-Lordat de l'Université Toulouse 2 Le Mirail (UTM) et Jean-François Camps, du même laboratoire, pour leur soutien et les conseils stimulants que j'ai eu l'honneur de recevoir de leur part. Sans oublier Evelyne Vilon pour son aide et sa patience dans toutes les tâches administratives.

Un grand merci également aux enseignants et didacticiens du master FLE, notamment Michel Billières, Nathalie Spanghero-Gaillard et Olga Théophanous pour leur formation, leur écoute et leurs conseils.

Que soient également remerciés ici tous les membres du laboratoire Octogone-Lordat, tout particulièrement les doctorants, d'abord collègues puis amis. Un grand merci pour leurs encouragements et leur soutien de tous les jours. Nous avons toujours été solidaires durant ces années.

Un merci tout particulier à Marie-Mandarine, Lucie et Emilie pour la prévenance, l'attention et l'amitié offertes jour après jour, dans les moments d'enthousiasme comme dans les moments de doute.

Un grand merci à Ya Cao, professeur chinoise de français à l'Université des Langues étrangères du Sichuan (Chongqing, Chine) et doctorante dans notre laboratoire à Toulouse, pour sa sympathie, son amitié et nos longues discussions fructueuses.

Merci à Julie Rançon pour sa gentillesse, sa disponibilité, ses relectures attentives d'articles, ses précieux conseils et notre enrichissante collaboration lors de colloques.

Je ne saurais oublier ici Chantal Domp martin, ancienne directrice du DEFLE (Département d'Enseignement du Français Langue Etrangère) de l'UTM et Michèle Bourdeau, directrice adjointe, qui m'ont permis de découvrir ma passion pour la Chine. Envoyée en stage de fin d'études dans ce pays, je suis revenue enthousiasmée et motivée. Cela m'a poussée à approfondir ma recherche sur cette civilisation qui me fascinait déjà. Ces enseignantes sont à l'origine de ma motivation pour le présent travail.

J'adresse mes plus sincères remerciements à tous mes proches et amis qui m'ont toujours soutenue chaleureusement, aidée moralement et encouragée tout au long de la réalisation de cette thèse. Merci à tous et à toutes. Un grand merci tout particulier à Anne, ma meilleure amie depuis toujours.

Ces remerciements ne peuvent s'achever, sans une pensée toute particulière pour les personnes qui comptent le plus pour moi et sans qui ce travail n'aurait pu aboutir : ma famille, mes parents et mon mari. Leur présence, leurs encouragements de tous les jours, leur patience et leur indéfectible soutien m'ont donné le courage et la volonté de mener ce travail jusqu'au bout.

Un merci tout particulier à mon mari, pour sa patience, la confiance et l'amour qu'il me porte; mais également à ma maman, d'une part, pour ses relectures et précieux conseils concernant la thèse, mais aussi pour son soutien moral et son affection. Elle a toujours été présente et a su me transmettre sa force, son courage et son obstination.

Sommaire

REMERCIEMENTS	5
SOMMAIRE	7
INTRODUCTION	11
LISTE DES SIGLES ET DES ABREVIATIONS	19
LISTE DES FIGURES	21
LISTE DES TABLEAUX	24
LISTE DES GRAPHIQUES	26
LISTE DES CARTES	26
PARTIE I	27
CONSIDERATIONS SUR L'ETAYAGE EN MODALITE ORALE EN LANGUE ETRANGERE	27
CHAPITRE 1 : L'ETAYAGE, UNE STRATEGIE D'AIDE ?	28
1. Les origines de la notion d'étayage	29
1.1 Les apports de la théorie « socio-historico-culturelle du développement » de Lev S. Vygotsky (1896-1934)	29
1.2 Les apports de la psychologie culturelle de Jérôme Seymour Bruner (1915-)	37
2. Les acteurs dans la classe de langue	48
2.1 Représentation stéréotypée de la classe de langue et de l'enseignant?	49
2.2 Rôle et place des participants à l'interaction	52
3. L'étayage, stratégie enseignante, dans la classe de langue étrangère	60
3.1 Les stratégies d'enseignement	60
3.2 Le concept de communication exolingue	65
3.3 L'étayage de l'enseignant en classe	76
Conclusion intermédiaire	92
CHAPITRE 2 : APPROCHE DE L'ORAL	94
1. Une notion floue, tant en français langue étrangère qu'en français langue maternelle	95
1.1 L'oral en français langue maternelle	95
1.2 L'oral en français langue étrangère	100

2. Les apports de la perspective interactionniste en modalité orale	109
2.1 Rappel historique : l'arrivée tardive de la notion « d'interaction » en France	110
2.2 Les apports de la notion « importée » d'interaction sur l'analyse du discours et de la langue	113
2.3 Les caractéristiques de la perspective interactionniste	116
2.4 L'interaction dans le cadre pédagogique	121
3. Esquisse d'une approche psycholinguistique de l'oral	132
3.1 L'encodage et le décodage	132
3.2 La production du langage	134
3.3 La réception du langage: la perception et la compréhension	137
4. La mise en œuvre de la pratique orale dans la classe	144
4.1 Conception de la notion d'oral en FLE: une habileté pour communiquer	144
4.2 Les activités orales: la compréhension et la production orales	146
Conclusion intermédiaire	158
CHAPITRE 3 : LA PLACE DE L'ORAL DANS L'HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT DU FLE EN CHINE	160
1. L'héritage culturel chinois et son impact sur l'enseignement	161
1.1 Un système de vie communautaire	162
1.2 Des principes du confucianisme encore très présents	164
1.3 La recherche du consensus et de la collaboration	167
1.4 Le chinois, une langue dite "sans grammaire"	168
1.5 Les habitudes d'apprentissage traditionnelles perdurent	169
2. Rappel historique des méthodologies et des manuels d'enseignement du FLE en Chine	172
2.1 Tout commence au 19 ^{ème} siècle ...	173
2.2 De 1949 à l'ouverture de la Chine vers l'extérieur en 1978	175
2.3 De 1978 à nos jours: de l'ouverture de la Chine vers l'extérieur	178
3. L'enseignement du français aujourd'hui en Chine : les instructions officielles (Martin, 2007a)	180
3.1 Analyse du Programme d'enseignement du français LV1 pour les étudiants de 1 ^{ère} et 2 ^{ème} années dans l'enseignement supérieur	180
3.2 Analyse du Programme d'enseignement du français LV1 pour les étudiants de 3 ^{ème} et 4 ^{ème} années dans l'enseignement supérieur	183
3.3 La directive de 1999	185
Conclusion intermédiaire	187
PARTIE II	189
RECUEIL DE DONNEES ET OUTILS POUR L'ANALYSE	189
HYPOTHESES D'ETUDE	192
CHAPITRE 1 : RECUEIL DE DONNEES	198
1. Le contexte	198
1.1 Canton, ville de la province du Guangdong	198
1.2 L'université Normale de Chine du Sud (UNCS)	200
1.3 Le département de français de l'UNCS	202
2. Les observations de classes	208

2.1 La méthodologie d'observation	208
2.2 Description des observations de classes: Observation de huit cours d'oral en FLE	212
2.3 Entretiens pré/post cours	238
3. Les entretiens : « questionnaire-entrevue »	239
4. Le questionnaire	243
Conclusion intermédiaire	248
CHAPITRE 2 : OUTILS POUR L'ANALYSE DES DONNEES	251
1. Méthodologie d'analyse des interactions	252
1.1 La multicanalité dans l'interaction	252
1.2 L'organisation interactionnelle	253
1.3 Les méthodologies d'analyse	263
1.4 Les systèmes de transcription	263
2. Grille d'analyse de l'étayage de l'enseignant	268
2.1 Conception de la grille	268
2.2 Grille d'observation et d'analyse de l'étayage de l'enseignant de langue en cours d'oral	277
3. Indicateurs de la performance des apprenants	285
Conclusion intermédiaire	286
PARTIE III	289
ANALYSE DU CORPUS ET COMMENTAIRE DES DONNEES	289
CHAPITRE 1 : ANALYSE DU COURS 1, « L'OUVERTURE DES MAGASINS LE DIMANCHE »	292
1. Avant le cours	292
1.1 Objectifs donnés à atteindre	292
1.2 Planification du cours	292
2. Pendant le cours	294
2.1 Fonctions d'étayage activées par les enseignants	294
2.2 Performance des apprenants	308
2.3 Bilan de l'impact de l'étayage sur les performances des apprenants	317
3. Après le cours	320
3.1 Retour de l'enseignante sur son cours	320
3.2 Objectifs sont-ils atteints ?	323
CHAPITRE 2 : ANALYSE DU COURS 2, « LES GUIGNOLS DE L'INFO »	327
1. Avant le cours	327
1.1 Objectifs donnés à atteindre	327
1.2 Planification du cours	327
2. Pendant le cours	330
2.1 Fonctions d'étayage activées par les enseignants	330
2.2 Performance des apprenants	347
2.3 Bilan de l'impact de l'étayage sur les performances des apprenants	356
3. Après le cours	359
3.1 Retour de l'enseignante sur son cours	359
3.2 Objectifs sont-ils atteints ?	362
CHAPITRE 3 : ANALYSE DU COURS 3, « AH ! SI J'ETAIS RICHE ! »	366
1. Avant le cours	366

1.1 Objectifs donnés à atteindre	366
1.2 Planification du cours	366
2. Pendant le cours	369
2.1 Fonctions d'étayage activées par les enseignants	369
2.2 Performance des apprenants	388
2.3 Bilan de l'impact de l'étayage sur les performances des apprenants	398
3. Après le cours	401
3.1 Retour de l'enseignante sur son cours	401
3.2 Objectifs sont-ils atteints ?	404
CHAPITRE 4 : ANALYSE DU COURS 4, « LES FRANÇAIS ET LE VELO »	409
1. Avant le cours	409
1.1 Objectifs donnés à atteindre	409
1.2 Planification du cours	409
2. Pendant le cours	413
2.1 Fonctions d'étayage activées par les enseignants	413
2.2 Performance des apprenants	430
2.3 Bilan de l'impact de l'étayage sur les performances des apprenants	439
3. Après le cours	442
3.1 Retour de l'enseignante sur son cours	442
3.2 Objectifs sont-ils atteints ?	445
PARTIE IV	449
BILAN, INTERPRETATION DES DONNEES ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES	449
CHAPITRE 1 : BILAN DES QUATRE COURS ET INTERPRETATION DES DONNEES	452
1. Bilan enseignants	452
2. Bilan apprenants	461
CHAPITRE 2 : PROPOSITIONS DIDACTIQUES	469
1. Propositions didactiques : l'étayage en classe de langue étrangère	470
2. La didactique du FLE en contexte chinois	480
2.1 La didactique du FLE aujourd'hui en Chine: Eclectisme, "Interdidactique", ou "didactique du compromis"?	480
2.2 Propositions didactiques pour la classe d'oral en Chine	490
Conclusion intermédiaire	506
 CONCLUSION GENERALE	 511
 REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	 521
 INDEX DES AUTEURS	 547
 INDEX DES PRINCIPALES NOTIONS	 551
 TABLE DES MATIERES	 553

Introduction

L'enseignement du français langue étrangère (FLE) en Chine est actuellement en pleine expansion. La Chine est le seul pays au monde qui ouvre quatre à cinq départements de français en université par an. Il en existe aujourd'hui près de quatre-vingts : le public chinois est aujourd'hui très demandeur de formation en français (Fu, 2006; Bel & Hardy, 2011). Ce dynamisme actuel amène à s'intéresser et à se pencher davantage sur ce terrain encore peu étudié dans la didactique du FLE. C'est à partir de notre pratique d'enseignement, sur ce terrain particulier, que se construit la présente recherche. Le public chinois est marqué par une culture éducative très traditionnelle (Bouvier, 2003) et les habitudes d'apprentissage d'une langue étrangère sont calquées sur l'apprentissage de la langue seconde : le chinois mandarin (Robert, 2002 ; Cuet, 2008). D'autre part, la langue chinoise et la langue française sont deux langues lointaines : l'écart est grand entre la langue maternelle et la langue cible (Robert, 2009).

Les Approches communicatives (Moirand, 1982 ; Bérard, 1991 ; Germain, 1993 ; Coste, 1994 ; Puren, 1994 ; Courtillon, 2003 ; Cuq, 2003) et la perspective actionnelle (CECRL, 2001) dominant aujourd'hui l'enseignement du FLE partout dans le monde et les compétences orales (tant la compréhension que la production) sont devenues prioritaires. Cependant, si ces compétences sont clairement définies par le CECRL¹, les pratiques enseignantes qui visent leur développement ne relèvent pas d'une tradition aussi importante que l'enseignement de l'écrit. Aussi, le choix de la méthode et des stratégies mises en place restent souvent à la discrétion de l'enseignant : la compétence orale est encore délicate à enseigner.

Dans le milieu universitaire chinois, l'enseignement du français langue étrangère (FLE) est habituellement dispensé de manière assez traditionnelle (Bouvier, 2003; Martin, 2007a et b ; Cuet & Marguerie, 2007 ; Cuet, 2008, 2009; Robert, 2009; Hu, 2011). Les cours sont construits et enseignés selon la méthode grammaire/traduction² ou "méthode

¹ . Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, Conseil de l'Europe, 2001.

² . Méthode grammaire/traduction : lecture et traduction d'un texte, travail sur le lexique, explications grammaticales et exercices d'application.

chinoise" (Besse, 2011), même si de nombreux efforts sont effectués depuis quelques années pour introduire l'oral en classe (avec les méthodes audio-orales, audiovisuelles ainsi qu'avec les Approches communicatives). L'apprentissage reste encore souvent centré sur le savoir plutôt que sur la communication (Qian, 2007). Pourtant, en milieu exolingue, c'est bien à partir de la pratique de classe et en particulier de **l'étayage de l'enseignant**, que les apprenants sont amenés à développer ces compétences.

En psychologie, l'étayage réfère à l'ensemble des interactions de soutien et de guidage mises en œuvre par un adulte ou un autre tuteur pour aider l'enfant à résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au préalable (Bruner, 1983). Dans le domaine de l'apprentissage de la langue maternelle en milieu naturel, la notion d'étayage a été largement étudiée (Vygotsky, 1934 ; Wood, Bruner & Ross, 1976 ; Bruner, 1983, 1987, 1996, 1997). Pour Vygotsky (1934), l'être humain se caractérise par une sociabilité primaire : par l'intermédiaire des autres (notamment de l'adulte), l'enfant s'engage dans ses activités. La sociabilité de l'enfant est le point de départ de ses interactions sociales avec son entourage. L'être humain, par origine et par nature, ne peut ni exister ni connaître le développement propre à son espèce lorsqu'il est isolé : il a nécessairement ses prolongements dans autrui. Pour le développement de l'enfant, en particulier dans sa prime enfance, les facteurs les plus importants sont les interactions asymétriques (les interactions avec les adultes porteurs de tous les messages de la culture). Vygotsky introduit la notion de « **zone proximale de développement** » (ZDP), définie comme la différence (mesurée en unités de temps) entre les performances de l'enfant laissé à lui-même et les performances du même enfant quand il travaille en collaboration et avec l'assistance d'un adulte « expert ». Dans cette zone, l'acquisition des savoirs se voit facilitée par la collaboration avec l'adulte.

La théorie du langage élaborée par Bruner (1983) se situe dans la lignée des théories contextuelles du développement cognitif, notamment celle de Vygotsky (1934). Pour Bruner, l'apprentissage du langage par l'enfant suppose une double force: l'une est une force interne qui pousse l'enfant à apprendre le langage dans son ensemble. Bruner parle de "push force", assimilable à une force de pulsion centrifuge qui pousse donc le sujet vers l'extérieur. L'autre réfère à la présence du soutien de l'environnement; il s'agit ici d'une force qui aide l'enfant à apprendre le langage. Bruner parle alors de "pull force", semblable à une force d'attraction -centripète donc- dirigée vers le sujet lui permettant un

accroissement de ses connaissances. Cette seconde force prend la forme d'une ou d'un ensemble de personnes avec laquelle ou lesquelles l'enfant interagit. Elle prend également la forme de contextes réguliers et reconnaissables dans lesquels le langage est utilisé. Ce cadre est appelé L.A.S.S. (Language Acquisition Support System) ou **Système de Soutien pour l'Acquisition du Langage**: il est essentiel que l'enfant apprenne le langage grâce au concours de l'adulte. Ce dernier était la tâche de l'enfant.

Dans le domaine de l'acquisition de la langue seconde, Dausendschön-Gay et Krafft (1990) ont proposé d'adapter ce principe du LASS à la relation entretenue par l'alloglotte et ses interlocuteurs natifs. Ce nouveau principe qu'ils appellent SLASS (Second Language Acquisition Support System) pourrait présider à l'acquisition de la langue seconde en cadrant le travail d'étayage effectué dans le dialogue interlingue. Bruner travaille exclusivement sur l'acquisition de la langue maternelle et sur la communication dans la petite enfance et Dausendschön-Gay et Krafft sur l'acquisition de la langue seconde. Toutefois, l'idée de l'unicité de l'apprentissage des langues justifie de s'en inspirer pour réfléchir sur l'acquisition d'une langue étrangère.

Dans les situations d'enseignement/apprentissage, le rôle de l'enseignant est de transmettre un « *savoir partiellement prédécoupé dans le programme et devant faire l'objet de l'appropriation dans un temps limité, pour un récipiendaire apprenant* » (Cicurel, 2005, p.182). Un « rôle enseignant », un « rôle apprenant » et un discours visant, pour l'apprenant, la possibilité d'apprendre, sont des éléments qui caractérisent toute situation d'enseignement.

Dans le contexte scolaire, l'étayage recouvre **toutes les manières dont l'enseignant accorde ses interventions aux capacités des apprenants ainsi que tous ses processus d'ajustements** (Grandaty & Chemla, 2004; Grandaty, 2006). En d'autres termes, dans ces situations d'enseignement/apprentissage, l'étayage correspond à un dispositif didactique mis en place par l'enseignant : une intervention intentionnelle et programmée selon un protocole pré-établi pour faire réaliser une tâche. Complémentairement, l'étayage est un réservoir de ressources : l'apprenant peut trouver dans les interventions de l'enseignant un moyen de remédier à ses insuffisances, de combler ses manques, de réparer ses maladresses. L'acteur pédagogique est la personne-ressource qui remplit les fonctions d'informateur, de réparateur et d'évaluateur (Vasseur, 2005).

Bien que depuis une vingtaine d'années, la didactique des langues étrangères s'intéresse, de manière générale, aux discours et aux interactions en classe, le domaine particulier de l'étayage en milieu scolaire a été quelque peu délaissé. On en a ignoré l'importance alors qu'il recèle de nombreuses possibilités. En effet, si des études sont faites en français langue maternelle (FLM) (Hudelot, 1993; Vasseur & Hudelot, 1998; Grandaty & Turco, 2001; Grandaty & Chemla, 2004; Rabatel, 2004a; Bouchard, 2007; Grandaty, 2006, 2010; Bucheton, 2009), il en existe encore peu en langue étrangère (Bange, 1996 ; Bouchard, 2005 ; Bange, Carol & Griggs, 2005; Vasseur, 2005; Baurens, Blanc & Griggs, 2007) et notamment en FLE/S (Vasseur, 2005; Bouchard, 2008). En outre, à notre connaissance, aucune étude ne porte à ce jour sur l'étayage en classe de FLE en Chine.

Ainsi, il apparaît aujourd'hui pertinent de se pencher sur les stratégies enseignantes mises en place en classe d'oral, en milieu universitaire chinois. La présente recherche tente d'apporter des éléments de réponse aux interrogations suivantes :

1. De quelle manière les enseignants de FLE guident-ils leurs apprenants lors de séances de cours d'oral? Quelle est la nature de leur étayage?
2. Dans quelle mesure celui-ci favorise-t-il la compréhension et la production orales des apprenants ? Ou, plus précisément:
 - Par quels moyens l'enseignant assure le contrat didactique (Brousseau, 1989; Pallotti, 2002 in Arditty, 2005; Cicurel, 2005) et pointe les objets de savoir travaillés?
 - Comment instaure-t-il une dynamique de l'interaction qui favorise des co-locutions (Grandaty & Chemla, 2004; Rabatel, 2004a et b)?

Cette étude porte sur l'observation de **pratiques d'enseignement**, en classe de français oral, en milieu universitaire chinois, plus particulièrement au sein de l'Université Normale de Chine du Sud (UNCS, Canton, Guangdong, Chine). Le travail consiste à mettre en évidence et à analyser les diverses formes d'étayage (Bruner, 1983; Bange, 1996; Hudelot & Vasseur, 1997; Grandaty & Turco, 2001; Grandaty & Chemla, 2004 ; Rabatel, 2004a ; Vasseur, 2005; Bucheton, 2009), à travers les interactions enseignants/apprenants échangées en classe. Le but étant, dans **une approche interactionniste**, (Mondada, 1995 ;

Kerbrat-Orecchioni, 1998, 2000, 2004 ; Mondada & Pekarek Doehler, 2000 ; Kerbrat-Orecchioni & Traverso, 2002 ; Bouchard, 1998, 2007) d'analyser les diverses stratégies d'étayage utilisées par deux enseignants observés et voir quels sont les caractéristiques des réalisations verbales des apprenants, en activité de compréhension et de production orales.

Décrire et analyser des pratiques effectives d'enseignement constitue un enjeu important pour les travaux en didactique (Bressoux & Dessus, 2003 ; Lepoivre-Duc, 2004; Grandaty & Chemla, 2004; Garcia-Debanc, 2004 ; Bucheton, 2009). Effectivement, aujourd'hui, il est à remarquer *"un relatif manque d'intérêt des chercheurs en éducation pour l'étude des pratiques enseignantes, en comparaison avec la grande focalisation portée sur les élèves (comportements, apprentissages, dysfonctionnements de l'apprentissage, échec scolaire, etc.). Il apparaît donc assez clairement que l'étude des pratiques enseignantes mériterait d'être non seulement prolongée, mais également amplifiée. En France, d'un simple point de vue descriptif, on sait encore trop peu de choses sur ce que font les enseignants en classe"* (Bressoux & Dessus, 2003, pp 248-249).

Des études de ce style sont utiles d'un triple point de vue (Garcia-Debanc, 2004). D'un point de vue scientifique, elles permettent de rendre compte de la manière dont s'enseigne véritablement la discipline. D'un point de vue institutionnel, elles peuvent aider à mieux comprendre comment et par où changent les pratiques d'enseignement et comment des innovations se diffusent dans le système éducatif. D'un point de vue de la formation initiale ou continuée des enseignants, elles peuvent aider à déterminer des axes stratégiques pour le travail en formation.

Cette thèse s'inscrit dans **un cadre théorique** que nous développons dans la première partie de ce travail. Tout d'abord, un point est fait sur le rôle de l'étayage dans l'acquisition et le développement du langage en langue maternelle (Vygotsky, 1934; Bruner, 1983, 1987, 1997), qui sert de base à l'étude. Ces données permettent de prendre conscience des processus en jeu dans l'acquisition du langage, au sein de la relation parent/enfant et ainsi de mieux appréhender, par la suite, le rôle de l'étayage de l'enseignant, dans le cadre de la classe, pour l'apprentissage et l'acquisition d'une langue étrangère (Dausendschön-Gay & Krafft, 1990; Bange, 1996).

D'autre part, en situation d'enseignement/apprentissage, les rôles et places des divers participants sont mis en exergue au sein de cette communication souvent inégale

(Bigot, 2005 ; Vasseur, 2005). Un contrat didactique est implicitement établi entre les divers interactants en classe (Brousseau, 1989 ; Cicurel, 2005).

Puis, l'étayage du professeur en tant que stratégie enseignante, dans la classe de langue étrangère est traité plus précisément. Est mis en évidence le fait que l'apprentissage dépend en partie du type d'assistance fourni par l'interactant le plus compétent : l'enseignant adoptant une posture de sur-énonciateur (Rabatel, 2002, 2004a et b, 2007). Le but de l'étayage est de développer l'autonomie de l'apprenant et dans le cas de la communication exolingue, l'intercompréhension. La transition vers l'autorégulation³ dépend du fait que « l'expert » laisse l'apprenant agir, tout en le guidant (Bange, 1996). L'étayage, ensemble de stratégies que l'enseignant met en place dans la classe (Bruner, 1983 ; Grandaty & Turco, 2001 ; Bange, Carol & Griggs, 2005 ; Bucheton, 2009), prend également la forme de gestes co-verbaux : la gestualité co-verbale participe de l'étayage de l'enseignant (Grandaty & Chemla, 2004 ; Colletta, 2004 ; Baurens, Blanc & Griggs, 2007). L'interaction en classe est multimodale car elle englobe, non seulement les échanges verbaux, mais également le langage gestuel et les actions non-verbales, des divers participants. En effet, le modèle théorique dans lequel se situe notre étude, implique la nécessité de disposer d'une vision globale des interactions en classe (Cosnier, 1982 ; Colletta, 2004, 2005 ; Tellier, 2006, 2008).

Par la suite, une approche de l'oral est présentée : elle met l'accent sur la problématique actuelle de l'enseignement de cette compétence, tant en français langue étrangère (FLE) qu'en français langue maternelle (FLM) (partie I, chapitre 2). Puis, nous traitons des apports de la perspective interactionniste pour la présente recherche et plus particulièrement de la notion d'interaction (interaction pédagogique, didactique et sociale) (Bouchard, 1998; Auger, 2002; Germain, 2004; Germain & Netten, 2004; Cicurel, 2005; Cicurel & Rivière, 2008).

Même si la présente recherche se focalise sur des comportements visibles dans des pratiques d'enseignement, il paraît approprié d'apporter un rapide éclairage sur les processus internes mis en œuvre en activités de compréhension et de production orales (Keller, 1985 ; Gineste & le Ny, 2002 ; Blanc & Brouillet, 2003). Les stratégies mises en place par les enseignants, dans la classe, étant les résultantes de ces opérations cognitives complexes.

³. Il s'agit du contrôle interne, par le sujet, de ses propres opérations.

Afin de concrétiser cette partie sur l'oral, un dernier point est effectué sur sa mise en œuvre dans la classe de FLE.

Dans le but de bien cerner la problématique de cette étude, cette dernière est replacée dans son contexte spécifique qui est l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu universitaire chinois (partie I, chapitre 3). Les codes et héritages culturels d'une société ont toujours un impact sur le système éducatif en place (Bouvier, 2003). Il semble donc que de nombreux paramètres soit à prendre en compte lors d'une étude en contexte chinois (Robert, 2002, 2009; Bouvier, 2003; Normand-Marconnet, 2011).

Dans un deuxième temps, **la méthodologie utilisée** est présentée: nous dressons, tout d'abord, le tableau du contexte dans lequel prend place l'expérience contrôlée; puis, à travers la description du protocole et du dispositif mis en place au sein de l'Université Normale de Chine du Sud (UNCS), nous brossons le portrait des divers participants : les apprenants chinois (niveau B1 du CECRL, 2001) et les deux enseignantes qui ont accepté de participer à la recherche (Professeur A/PA et Professeur B/PB⁴). Un point est également effectué sur les raisons qui ont présidé au choix de la discipline « Monde des affaires » choisie par les étudiants chinois. Est aussi définie la méthodologie d'observation suivie (en trois temps : avant, pendant et après chaque observation de classe) (Bressoux et Dessus, 2003; Grandaty & Chemla, 2004; Blanchard-Laville & Nadot, 2004; Bucheton, 2009) et les outils utilisés pour l'analyse des données (partie II, chapitre 1).

Pour ce faire, est notamment exposée la grille d'analyse de l'étayage de l'enseignant en classe de langue : grille de structuration de données contributives de diverses disciplines (Bruner 1983; Crahay, 1999, 2005; Grandaty & Turco, 2001; Colletta, 2004; Bange, Carol & Griggs, 2005; Baurens, Blanc & Griggs, 2007; Bucheton, 2009) ; grille novatrice dans la mesure où celle-ci prend en compte un certain nombre d'éléments : à la fois le caractère verbal, para-verbal⁵ et non-verbal⁶ du discours (partie II, chapitre 2).

La troisième partie est consacrée à **l'analyse des diverses fonctions d'étayage assumées par les deux enseignantes** en activité de compréhension orale (CO), puis de

⁴. PA et PB sont deux professeurs qui enseignent le français à l'UNCS. Voir leur curriculum détaillé, en Partie II, chapitre 1, partie 2.2.2.1, intitulée : « Les deux enseignantes observées ».

⁵. Le para-verbal est une composante de la communication non-verbale qui permet d'envisager tout ce qui est relatif à la voix, à la prosodie (ton, intonation et rythme d'un énoncé).

⁶. Les paramètres non-verbaux sont constitués par l'ensemble des gestes, postures, mimiques ainsi que les modulations vocales qui accompagnent spontanément notre discours et sur lesquels nous réagissons au discours d'autrui.

production orale (PO), tout au long des cours observés. Grâce à une analyse de corpus (Sarfati, 1997 ; Charaudeau & Maingueneau, 2002 ; Traverso, 2009), sont également caractérisées **les performances des apprenants** (entendues comme caractéristiques des réalisations verbales) en tâche de compréhension puis de production orales, selon les stratégies d'étayage et de contre-étayage⁷ activées par les deux enseignantes. Nous procédons à une analyse des huit cours observés et des entretiens pré et post-cours, filmés et retranscrits (à l'aide de la convention ICOR⁸) et à l'interprétation des données récoltées⁹. Pour une plus grande lisibilité, les résultats obtenus sont présentés cours par cours, sous forme de figures, de tableaux généraux et récapitulatifs (partie III, chapitres 1 à 4), puis sous forme d'un bilan général final (partie IV, chapitre 1).

Dans la mesure où cette recherche s'inscrit dans une logique d'ingénierie didactique et praxéologique, le présent travail s'attache, dans une quatrième et dernière partie, à proposer **des pistes didactiques**, faire quelques propositions pédagogiques concernant le rôle de l'enseignant et la gestion de ses stratégies d'étayage en classe de langue étrangère (au regard du SLASS), mais également des propositions pour la formation en didactique de l'oral en contexte chinois (partie IV, chapitre 2).

Il n'est pas question, ici, de proposer un modèle définitif, valable en toute circonstance, mais bien d'amener à des pistes de réflexion. L'objectif de chacune de ces pistes est d'amener l'enseignant à réfléchir sur ses propres pratiques de classes, de lui permettre de faire un retour réflexif (Grandaty & Chemla, 2004 ; Blanchard-Laville & Nadot, 2004 ; Etienne & Bucheton, 2009) quant à celles-ci afin de l'aider à ré-ajuster ses stratégies. Ce travail a pour objectif de contribuer à une meilleure compréhension de la notion d'étayage, des stratégies enseignantes à assumer par les professeurs en classe d'oral et ainsi de fournir quelques pistes utiles pour la formation des enseignants de langue.

⁷. Un contre-étayage correspond à l'absence de stratégie enseignante, qui viendrait aider l'étudiant dans son apprentissage. La stratégie utilisée par l'enseignant n'aide pas l'apprenant, mais au contraire peut retarder son processus vers son autonomie d'apprentissage et donc vers son autonomie langagière (Germain & Netten, 2004).

⁸. Voir annexe 21: Norme ICOR, du laboratoire ICAR, Lyon 2.

⁹. Tous les films de classe et entretiens sont joints à la présente thèse sous forme d'annexes numériques (clé USB) et les transcriptions de ces derniers, sous forme d'annexes papier (Tome II).

Liste des sigles et des abréviations

A2-B1	Niveaux linguistiques définis selon le CECRL
BELC	Bureau d'Etudes pour la Langue et la Civilisation françaises à l'étranger
CE	Compréhension écrite
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les langues
CEGEP	Collège d'Enseignement Général et Professionnel
CD	Compréhension détaillée
CG	Compréhension globale
CO	Compréhension orale
DEC	Diplôme d'Etudes Collégiales
E1, EB...	Elève 1, Elève B...
EE	Elèves ensemble
E/A	Enseignement/Apprentissage
FLE	Français Langue Etrangère
FLES	Français Langue Etrangère et Seconde
FLM	Français Langue Maternelle
FLS	Français Langue Seconde
FOS	Français sur Objectifs Spécifiques
ICAR	Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations
ICOR	Nom attribué aux conventions de transcription utilisées dans cette étude
IO	Instructions officielles
L1/LV1	Langue 1/ Langue vivante 1
L2/LV2	Langue 2/ Langue vivante 2
LAD	Language Acquisition Device
LASS	Language Acquisition Support System
LE	Langue étrangère
LN	Locuteur natif
LNN	Locuteur non-natif
MAO	Méthode Audio-Orale
MAV	Méthode Audio-Visuelle
MCEN	Ministère Chinois de l'Education Nationale

PA	Professeur A
PB	Professeur B
PE	Production écrite
PO	Production orale
QCM	Questionnaire à choix multiples
QROC	Questionnaire à réponses ouvertes et courtes
SGAV	Structuro-Global Audio-Visuel
SLASS	Second Language Acquisition Support System
TP	Tour de parole
UNCS	Université Normale de Chine du Sud de Canton, Chine
UTM	Université Toulouse 2- Le Mirail
ZDP	Zone proximale de développement

Liste des figures

Figure 1: L'encodage et le décodage -----	133
Figure 2: Les niveaux perceptif et interprétatif dans le décodage du message-----	133
Figure 3: Modèle général de la production du langage (Keller, 1985, p.106)-----	135
Figure 4: Modèle de la production du langage oral en composants (Bock & Levelt, 1994) -----	136
Figure 5: Modèle TRACE et les liaisons facilitatrices et inhibitrices (1986 in Gineste & Le Ny, 2002, p.37)-----	139
Figure 6: Modèle général de la réception du langage selon Keller (1985, p.146) -----	141
Figure 7: Les trois niveaux de représentation proposés par van Dijk et Kintsch (193 in Blanc & Brouillet, 2003, p.70)-----	142
Figure 8: Pour quelle(s) raison(s) apprenez-vous le français?-----	223
Figure 9: A quoi la langue française sert-elle?-----	224
Figure 10: Dispositif mis en place dans la classe-----	228
Figure 11: Fonctions d'étayage activées en compréhension orale par le PA (cours 1)----	298
Figure 12: Fonctions d'étayage activées en compréhension orale par le PB (cours 1)----	298
Figure 13: Fonctions d'étayage activées en production orale par le PA (cours 1) -----	299
Figure 14: Fonctions d'étayage activées en production orale par le PB (cours 1) -----	300
Figure 15: Fonction de finalisation de PA et PB. La consigne dans l'activité de compréhension orale (cours 1) -----	302
Figure 16: Fonction de finalisation de PA et PB. La consigne dans l'activité de production orale (cours 1) -----	305
Figure 17: Fonction de prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves de PA et PB. Activité de compréhension orale (cours 1)-----	306
Figure 18: Fonction de feedback de PA et PB. Activité de compréhension orale (cours 1) -----	306
Figure 19: Volume des TP en activité de compréhension orale (cours 1 du PA)-----	309
Figure 20: Volume des TP en activité de compréhension orale (cours 1 du PB) -----	309
Figure 21: Volume des TP en activité de production orale (cours 1 du PA) -----	310

Figure 22: Volume des TP en activité de production orale (cours 1 du PB) -----	310
Figure 23: Performance des apprenants du PA en compréhension orale (cours 1) -----	313
Figure 24: Performance des apprenants du PB en compréhension orale (cours 1)-----	314
Figure 25: Performance des apprenants du PA en production orale (cours 1)-----	315
Figure 26: Performance des apprenants du PB en production orale (cours 1)-----	316
Figure 27: Fonctions d'étayage activées en compréhension orale par le PA (cours 2) ----	334
Figure 28: Fonctions d'étayage activées en compréhension orale par le PB (cours 2) ----	334
Figure 29: Fonctions d'étayage activées en production orale par le PA (cours 2)-----	335
Figure 30: Fonctions d'étayage activées en production orale par le PB (cours 2)-----	336
Figure 31: Fonction de finalisation de PA et PB. La consigne dans l'activité de compréhension orale (cours 2)-----	338
Figure 32: Fonction de prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves de PA et PB. Activité de compréhension orale (cours 2) -----	342
Figure 33: Fonction de feedback de PA et PB. Activité de compréhension orale (cours 2) -----	344
Figure 34: Fonction de contrôle de la frustration de PA et PB. Activité de production orale (cours 2)-----	346
Figure 35: Volume des TP en activité de compréhension orale (cours 2 du PA) -----	347
Figure 36: Volume des TP en activité de compréhension orale (cours 2 du PB)-----	348
Figure 37: Volume des TP en activité de production orale (cours 2 du PA)-----	348
Figure 38: Volume des TP en activité de production orale (cours 2 du PB) -----	349
Figure 39: performance des apprenants du PA en compréhension orale (cours 2)-----	351
Figure 40: Performance des apprenants du PB en compréhension orale (cours 2)-----	352
Figure 41: Performance des apprenants du PA en production orale (cours 2)-----	353
Figure 42: Performance des apprenants du PB en production orale (cours 2)-----	355
Figure 43: Fonctions d'étayage activées en compréhension orale par le PA (cours 3) ----	373
Figure 44: Fonctions d'étayage activées en compréhension orale par le PB (cours 3) ----	374
Figure 45: Fonctions d'étayage activées en production orale par le PA (cours 3) -----	375
Figure 46: Fonctions d'étayage activées en production orale par le PB (cours 3) -----	375
Figure 47: Fonction de finalisation de PA et PB. La consigne dans l'activité de compréhension orale (cours 3)-----	378
Figure 48: Fonction de prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves de PA et PB- Activité de compréhension orale (cours 3)-----	383

Figure 49: Fonction de prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves de PA – Activité de production orale (cours 3)-----	384
Figure 50: Fonction de feedback de PA et PB. Activité de compréhension orale (cours 3) -----	386
Figure 51: Fonction de contrôle de la frustration de PA et PB. Activité de production orale (cours 3) -----	387
Figure 52: Volume des TP: activité de compréhension orale (cours 3 du PA)-----	389
Figure 53: Volume des TP: activité de compréhension orale (cours 3 du PB)-----	389
Figure 54: Volume des TP: activité de production orale (cours 3 du PA) -----	390
Figure 55: Volume des TP: activité de production orale (cours 3 du PB) -----	390
Figure 56: Performance des apprenants du PA en compréhension orale (Cours 3) -----	392
Figure 57: Performance des apprenants du PB en compréhension orale (cours 3) -----	394
Figure 58: Performance des apprenants du PA en production orale (cours 3) -----	395
Figure 59: Performance des apprenants du PB en production orale (cours 3) -----	397
Figure 60: Fonctions d'étayage activées en compréhension orale par le PA (cours 4) ---	417
Figure 61: Fonctions d'étayage activées en compréhension orale par le PB (cours 4) ---	417
Figure 62: Fonctions d'étayage activées en production orale par le PA (cours 4) -----	418
Figure 63: Fonctions d'étayage activées en production orale par le PB (cours 4)-----	419
Figure 64: Fonction de finalisation de PA et PB. La consigne dans l'activité de compréhension orale (cours 4) -----	422
Figure 65: Fonction de prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves de PA et PB- Activité de compréhension orale (cours 4) -----	426
Figure 66: Fonction de feedback de PA et PB. Activité de compréhension orale (cours 4) -----	429
Figure 67: Volume des TP: activité de compréhension orale (cours 4 du PA)-----	431
Figure 68: Volume des TP: activité de compréhension orale (cours 4 du PB)-----	431
Figure 69: Volume des TP: activité de production orale (cours 4 du PA) -----	432
Figure 70: Volume des TP: activité de production orale (cours 4 du PB) -----	432
Figure 71: Performance des apprenants du PA en compréhension orale (cours 4)-----	434
Figure 72: Performance des apprenants du PB en compréhension orale (cours 4)-----	436
Figure 73: Performance des apprenants du PA en production orale (cours 4) -----	437
Figure 74: Performance des apprenants du PB en production orale (cours 4) -----	438

Liste des tableaux

Tableau 1: Les styles de l'enseignant (Schiffler, 1984, p.43) -----	51
Tableau 2: Deux styles d'enseignant, (Dupont 1982, p.56)-----	52
Tableau 3: Les stratégies d'enseignement selon Rançon (2009) -----	64
Tableau 4: Interactions pédagogiques et jeux de contexte (Bouchard, 1998, p.7) -----	123
Tableau 5: L'autonomie de l'apprenant (Germain & Netten, 2004) -----	127
Tableau 6: Comportements et attitudes des enseignants chinois et français (Robert, 2009, p.125)-----	165
Tableau 7: Fiche signalétique du programme d'enseignement du français LV1 (étudiants de 1ère et 2ème années dans l'enseignement supérieur) (Martin, 2007a, p.241)-----	181
Tableau 8: Fiche signalétique du programme d'enseignement du français LV1 (étudiants de 3ème et 4ème années dans l'enseignement supérieur) (Martin, 2007a, p.280) -----	183
Tableau 9: Coefficients attribués aux différentes épreuves de français en 3ème et 4ème années d'apprentissage du français à l'université (Martin, 2007a, p. 297)-----	184
Tableau 10: Description des deux enseignantes observées -----	213
Tableau 11: Grille de notation de l'examen de production orale (année 2) -----	221
Tableau 12: Fiche pédagogique d'exploitation d'un document authentique imagé en classe de langue: trame à compléter par le professeur -----	237
Tableau 13: Schéma d'entrevue destiné aux professeurs enseignant en Chine -----	242
Tableau 14: Questionnaire à compléter par les apprenants chinois -----	248
Tableau 15: Correspondance entre les six fonctions interactives de Bruner, la pédagogie et le cognitivisme dans le processus d'étayage (Crahay, 1999, p.330)-----	270
Tableau 16: Grille d'observation et d'analyse de l'étayage de l'enseignant de langue en cours d'oral-----	284
Tableau 17: Nombre et pourcentage des tours de parole de PA et PB (Cours 1)-----	295
Tableau 18: Quantité de tours de parole (TP) et durée des activités de compréhension et de production orales par enseignant (PA et PB) -----	312
Tableau 19: Tableau récapitulatif de la performance des apprenants en compréhension et en production orales, selon les fonctions d'étayage activées par PA et PB, cours 1 -----	318

Tableau 20: Nombre et pourcentage des tours de parole de PA et PB (cours 2)-----	331
Tableau 21: Quantité des tours de parole (TP) et durée des activités de compréhension et de production orales par enseignant (PA et PB) cours 2 -----	350
Tableau 22: Tableau récapitulatif de la performance des apprenants en compréhension et en production orales selon les fonctions d'étayage activées par PA et PB, cours 2 -----	357
Tableau 23: Nombre et pourcentage des tours de parole de PA et PB (cours 3)-----	370
Tableau 24: Quantité des tours de parole (TP) et durée des activités de compréhension et de production orales par enseignant (PA et PB), cours 3-----	391
Tableau 25: Tableau récapitulatif de la performance des apprenants en compréhension et en production orales selon les fonctions d'étayage activées par PA et PB pour le cours 3 -----	399
Tableau 26: Nombre et pourcentage des tours de parole de PA et PB Cours 4 -----	414
Tableau 27: Quantité de tours de parole (TP) et durée des activités de compréhension orale et de production orale par enseignant (PA et PB) cours 4-----	433
Tableau 28: Tableau récapitulatif de la performance des apprenants en compréhension et en production orales, selon les fonctions d'étayage activées par PA et PB, pour le cours 4 -----	440
Tableau 29:Tableau récapitulatif du volume des tours de parole (TP) (en %) des deux enseignantes, en activité de compréhension et de production orales (Cours 1 à 4) -----	452
Tableau 30: Tableau récapitulatif du nombre des gestes co-verbaux utilisés par les deux enseignantes en activité de compréhension orale (Cours 1 à 4)-----	455
Tableau 31: Tableau récapitulatif des productions (en %) des apprenants de PA et PB sous forme de mots et d'expressions, en activité de CO et de PO (Cours 1 à 4) -----	463
Tableau 32: Tableau récapitulatif des productions (en %) des apprenants de PA et PB sous forme de réponses simples (oui/non) , en activité de CO et de PO (Cours 1 à 4)-----	464
Tableau 33: Tableau récapitulatif des productions (en %) des apprenants de PA et PB sous forme de répétitions, en activité de CO et de PO (Cours 1 à 4) -----	464
Tableau 34: Tableau récapitulatif des réalisations (en %) des apprenants de PA et PB sous forme d'énoncés contenant un verbe, en activité de CO et de PO (Cours 1 à 4) -----	465
Tableau 35: Tableau récapitulatif des pistes proposées pour la formation enseignante en didactique de l'oral en FLE -----	499

Liste des graphiques

Graphique 1: La langue française aide à accéder à quel genre de poste ? -----	225
Graphique 2: Quel est le métier que vous envisagez de faire à la fin de vos études ? -----	226
Graphique 3: Nombre de tours de parole enseignant PA/apprenants (cours 1) -----	294
Graphique 4: Nombre de tours de parole enseignant PB/apprenants (cours 1) -----	295
Graphique 5: Nombre de tours de parole enseignant PA/apprenants (cours 2) -----	331
Graphique 6: Nombre de tours de parole enseignant PB/apprenants (cours 2) -----	331
Graphique 7: Nombre de tours de parole enseignant PA/apprenants (cours 3) -----	370
Graphique 8: Nombre de tours de parole enseignant PB/apprenants (cours 3) -----	370
Graphique 9: Nombre de tours de parole enseignant PA/apprenants (cours 4) -----	413
Graphique 10: Nombre de tours de parole enseignant PB/apprenants (cours 4) -----	413

Liste des cartes

Carte 1: Carte de la Chine -----	198
Carte 2: Guangzhou, capitale de la province du Guangdong -----	199

PARTIE I

Considérations sur l'étayage en modalité orale en langue étrangère

Chapitre 1 : L'étayage, une stratégie d'aide ?

La présente étude s'inscrit dans **la perspective interactionniste** de l'acquisition du langage (Mondada, 1995 ; Kerbrat-Orecchioni, 1998, 2000, 2004 ; Pekarek Doehler, 2000 ; Kerbrat-Orecchioni & Traverso, 2002 ; Bouchard, 1998, 2007) et plus particulièrement dans le domaine de **l'acquisition des langues étrangères** (Bange, 1996 ; Bange, Carol & Griggs, 2005 ; Vasseur, 2005).

Les éléments théoriques sur l'acquisition et le développement du langage en langue maternelle (désormais LM), apportés par Vygotsky (1934) et Bruner (1983, 1987, 1997) servent de base à la présente recherche. En effet, ces données théoriques aident à mieux comprendre certains processus en jeu, dans l'acquisition du langage, de la relation parent/enfant. Notre recherche, dont l'objectif est de tenter de caractériser et d'analyser les interactions enseignant/apprenants, dans le cadre particulier de la classe (dont le but est l'apprentissage de la langue étrangère - désormais LE), s'appuie sur cette base théorique, transposable pour l'acquisition d'une LE (Dausendschön-Gay & Krafft, 1990 ; Bange 1996).

Dans une première partie, nous nous penchons sur les interactions qui sont en jeu dans la relation mère/enfant, en nous appuyant sur les notions de **médiation sémiotique** (Vygotsky, 1934) et d'**étayage** (Bruner, 1983, 1987, 1996, 1997).

Puis, dans une deuxième et troisième partie, dans la relation enseignant/apprenants, dans le cadre scolaire. En effet, la classe est le lieu privilégié où s'exerce l'étayage de l'enseignant. Ce plan théorique aide à mieux appréhender les interactions en classe entre les divers participants (interactions enseignant/apprenants, apprenant/apprenant). Initialement un grand intérêt était porté à la conversation en milieu naturel. En réponse à une demande sociale accrue pour des études empiriques dans **le cadre de la classe**, l'intérêt s'est progressivement porté sur l'étude des interactions en classe dans des dispositifs d'enseignement variés. Les travaux menés actuellement sur les dyades, sur l'immersion ou sur l'enseignement secondaire ou supérieur permettent de mieux comprendre et de mieux différencier les diverses formes d'interaction liées à

l'apprentissage guidé, tout en alimentant par là même la réflexion théorique sur les liens possibles entre interaction et acquisition.

La notion d'étayage fut longtemps réduite à la simple aide linguistique fournie à l'apprenant par le locuteur expert, c'est pourquoi, une explication voire même une « redéfinition » de cette notion est proposée (Hudelot, 1993 ; Bange, 1996 ; Hudelot & Vasseur, 1997 ; Vasseur & Hudelot, 1998 ; Grandaty & Chemla, 2004 ; Rabatel, 2004a ; Vasseur, 2005 ; Grandaty, 2006 ; Bucheton, 2009 ; Jean & Etienne, 2009).

1. Les origines de la notion d'étayage

Pour définir au mieux la notion d'étayage en classe, soit l'interaction entre un adulte expert et une autre personne moins experte (relation enseignant/apprenants), il est nécessaire de revenir sur la notion de « médiation sémiotique » de Vygotsky (1934) ainsi que sur celle d'étayage de Bruner (1983, 1987, 1996, 1997), notions originellement utilisées pour définir la relation mère/enfant. La présente étude s'appuie sur les conceptions du développement du langage exposées par ces deux psychologues. Etant tous deux dans le courant de la psychologie développementale, la pédagogie et la didactique des langues s'inspirent aujourd'hui de leurs travaux.

Dans un premier temps, est explicitée la théorie « socio-historico-culturelle » du développement de Vygotsky ainsi que la notion de « zone proximale de développement » (ZDP).

Puis, dans une seconde partie, les travaux de Bruner, qui lui font écho, avec l'introduction de la notion d'étayage et de LASS (Language Acquisition Support System).

1.1 Les apports de la théorie « socio-historico-culturelle du développement » de Lev S. Vygotsky (1896-1934)

« Le développement de l'enfant ne procède pas de l'individuel vers le social, mais du social vers l'individuel. Telle est l'une des thèses développées par Vygotski et qui, soixante ans après, sert de fondement à de multiples recherches contemporaines » (Lecomte, 1998, p.1). Vygotsky (1896 -1934) et Jean Piaget (1896-1980) ont deux interprétations radicalement différentes de cette évolution. Pour Piaget, le développement

de l'enfant s'effectue de l'individuel au social, tandis que Vygotsky pense au contraire qu'il procède du social vers l'individuel. La théorie de Vygotsky est une « théorie socio-historico-culturelle du développement des fonctions mentales supérieures », souvent appelée « théorie historico-culturelle ».

Plus d'un demi-siècle après sa mort, maintenant que ses œuvres majeures sont publiées, Vygotsky est devenu un auteur d'avant-garde : « *Il est certain qu'à beaucoup d'égards Vygotsky est de loin en avance sur notre propre temps* », selon l'un de ses interprètes (Rivière, 1984, p.120). Un tel phénomène, « *très rare dans l'histoire de la science, pourrait peut-être s'expliquer par deux facteurs intimement liés : d'une part, l'ampleur et l'originalité de la production scientifique sur une période relativement courte sont des preuves certaines que Vygotsky était un génie; par ailleurs, l'activité de Vygotsky s'est déroulée dans une période de changements historiques dramatiques, en l'occurrence la révolution d'Octobre en Russie* » (Ivic, 1994, p.1).

Pour Vygotsky, l'être humain se caractérise par **une sociabilité primaire**. A l'époque de Vygotsky, un tel principe n'était qu'un postulat, une hypothèse purement théorique. Des analyses théoriques ont amené Vygotsky à défendre des thèses sur la sociabilité précoce de l'enfant et à en tirer des conséquences en établissant une théorie du développement de l'enfant. Vygotsky (1982-1984, vol. IV, p.281 in Ivic, 1994, p.3) écrit en 1932 : « *C'est par l'intermédiaire des autres, par l'intermédiaire de l'adulte que l'enfant s'engage dans ses activités. Absolument tout dans le comportement de l'enfant est fondu, enraciné dans le social* ». Et de poursuivre : « *Ainsi, les relations de l'enfant avec la réalité sont dès le début des relations sociales. Dans ce sens, on pourrait dire du nourrisson qu'il est un être social au plus haut degré* ».

La sociabilité de l'enfant est le point de départ de ses **interactions sociales avec son entourage**. L'être humain, par origine et par nature, ne peut ni exister ni connaître le développement propre à son espèce comme une personne isolée : il a nécessairement ses prolongements dans autrui ; pris en soi, il n'est pas un « être complet ». Concernant le développement de l'enfant, les facteurs les plus importants sont les interactions asymétriques : les interactions avec les adultes porteurs de tous les messages de la culture. Dans ce type d'interaction, le rôle essentiel revient aux signes, aux différents systèmes sémiotiques qui ont d'abord une fonction de communication, puis une fonction individuelle

: ils commencent à être utilisés comme des outils d'organisation et de contrôle du comportement individuel. C'est ici précisément le point essentiel de la conception vygotskienne de l'interaction sociale qui joue un rôle constructif dans le développement. En effet, certaines catégories des fonctions mentales supérieures (attention volontaire, mémoire logique, pensée verbale et conceptuelle, émotions complexes, etc.) ne peuvent émerger et se constituer dans le processus de développement, sans l'apport constructif des interactions sociales.

Cette idée conduit Vygotsky à des généralisations dont la valeur heuristique est loin d'être épuisée. Il s'agit de la thèse sur la « **transformation de phénomènes interpsychiques en phénomènes intrapsychiques** ». Voici l'une des formulations de cette idée : « *La plus importante et la plus fondamentale des lois qui expliquent la genèse, et vers lesquelles nous conduit l'étude des fonctions mentales supérieures, pourrait s'exprimer ainsi : chaque exemple de conduite sémiotique de l'enfant était auparavant une forme de collaboration sociale, et c'est pourquoi le comportement sémiotique, même aux stades plus avancés du développement, reste un mode de fonctionnement social. L'histoire du développement des fonctions mentales supérieures apparaît ainsi comme l'histoire du processus de transformation des outils du comportement social en outils de l'organisation psychologique individuelle* » (Vygotsky, 1982-1984, vol. VI, p.56 in Ivic, 1994, p.4).

Le travail de recherche de Vygotsky, basé sur ce principe, porte sur **les relations entre la pensée et le langage en cours d'ontogenèse**¹⁰ (qui est le thème central de son ouvrage *Pensée et langage*, 1934)¹¹. La capacité d'acquisition du langage chez l'enfant est fortement déterminée par l'hérédité. Les recherches de Vygotsky démontrent que l'hérédité n'est pas une condition suffisante, mais qu'il faut aussi une contribution de l'environnement social sous forme d'un type d'apprentissage tout à fait spécifique. Cette forme d'apprentissage n'est autre que le processus de construction en commun au cours d'activités partagées par l'enfant et l'adulte, c'est à dire dans une interaction sociale. Au cours de cette collaboration, l'adulte introduit le langage qui, appuyé sur la communication préverbale, apparaît au commencement comme un outil de communication et d'interaction sociale.

¹⁰. Ontogénèse : lié au développement biologique de l'individu (depuis sa conception jusqu'à l'âge adulte).

¹¹. Nous n'avons pas eu l'opportunité de lire cet ouvrage. Dans les parties suivantes du présent chapitre, nous nous inspirons des analyses et commentaires de ses exégètes.

Vygotsky décrit les subtilités du processus génétique par lequel le langage en tant qu'instrument des relations sociales se transforme en instrument d'organisation psychique intérieure de l'enfant (l'apparition du langage privé, du langage intérieur, de la pensée verbale).

1.1.1 Le modèle de développement selon Vygotsky

1.1.1.1 Le premier modèle de développement

L'analyse de Vygotsky sur les relations entre développement et apprentissage dans le cas de l'acquisition du langage, conduit à définir le premier modèle de développement : dans un processus naturel de développement, l'apprentissage apparaît comme un moyen de renforcer ce processus naturel en mettant à sa disposition des outils créés par la culture qui élargissent les possibilités naturelles de l'individu et restructurent ses fonctions mentales.

Le rôle des adultes, en tant que représentants de la culture dans le processus d'acquisition du langage par l'enfant et d'appropriation par celui-ci d'une partie de la culture (de la langue) conduit à la description d'un nouveau type d'interaction qui joue un rôle déterminant dans la théorie de Vygotsky. En effet, outre l'interaction sociale dans cette théorie, il y a aussi une interaction avec les produits de la culture. Il ne semble pas possible de séparer ni distinguer ces deux types d'interaction, qui se manifestent souvent sous forme d'interaction socio-culturelle.

1.1.1.2 Le second modèle de développement : le « développement artificiel »

Dans l'ensemble des acquisitions de la culture, Vygotsky focalise son analyse sur celles qui sont destinées à maîtriser les processus mentaux et le comportement de l'homme. Ce sont les différents instruments et techniques (voire les technologies) que l'homme assimile et oriente vers lui-même pour influencer ses propres fonctions mentales. Ainsi apparaît **un système gigantesque de « stimuli artificiels et extérieurs »** par lesquels l'homme maîtrise ses propres états intérieurs (Ivic, 1994, p.5). De la sorte, hormis les instruments que l'homme a créés tout au long de son histoire et qui servent à maîtriser les objets (la réalité extérieure), il existe toute une gamme d'outils qui, orientés vers l'homme lui-même, peuvent être utilisés pour contrôler, maîtriser, développer ses propres capacités. Ces outils comprennent, (pour n'en mentionner que quelques uns), la langue écrite et parlée, les rituels, les modèles de comportement dans les œuvres d'art, les systèmes de

concepts scientifiques, les techniques qui aident la mémoire ou la pensée, les outils qui renforcent la mobilité ou la perception humaine, etc. Tous ces outils culturels sont des « *extensions de l'homme* » (McLuhan, 1964 in Ivic, 1994, p.6), c'est-à-dire des prolongements et des amplificateurs des capacités humaines.

Ainsi, le point de départ pour Vygotsky semble bien correspondre au dicton de Bacon (que Vygotsky cite plusieurs fois) : *Nec manus, nisi intellectus, sibi permissus, multam valent : instrumentis et auxiliis res perficitur*. C'est-à-dire que la main et l'intelligence humaines, privées des outils nécessaires et des auxiliaires, restent assez impuissantes et inversement, que ce qui renforce leur puissance, ce sont les outils et les auxiliaires offerts par la culture.

En premier lieu, la culture crée un nombre croissant de puissants auxiliaires extérieurs (outils, appareils, technologies) qui soutiennent les processus psychologiques. Outre les auxiliaires extérieurs, il existe néanmoins, dans les œuvres culturelles, des outils psychologiques qui peuvent être intériorisés. Ce sont tous les systèmes sémiotiques, tous ces savoir-faire, procédures et techniques intellectuelles des médias, les opérations et les structures intellectuelles, les modèles des activités intellectuelles que l'on découvre dans toutes les acquisitions de la culture. Vygotsky ne s'arrête pas au niveau superficiel de ces acquisitions. Il entend atteindre les significations cachées et profondes. L'analyse de ce deuxième modèle du développement, modèle dit du « développement artificiel », illustré par le processus de l'acquisition des systèmes de concepts, conduit Vygotsky à la découverte de la dimension métacognitive du développement.

En effet, l'acquisition de systèmes de connaissances fondées sur un tel degré de généralisation, l'interdépendance des concepts dans un tel réseau de concepts qui rend possible le passage d'un concept à l'autre, et simplifie l'exécution des opérations intellectuelles, l'existence de modèles extérieurs (dans les manuels ou démontrés par les enseignants), permettant la conduite de ces opérations, facilitent **la prise de conscience et le contrôle par l'individu de ses propres processus cognitifs**. Ce processus d'**autorégulation volontaire** peut être facilité par le type de processus d'apprentissage (apprentissage verbal, explication de toutes les démarches intellectuelles, extériorisation de l'anatomie du processus de construction des concepts, construction des concepts en commun, *monitoring* du processus de l'apprentissage par l'adulte expert, etc.).

Dans ces conditions, l'individu peut acquérir une connaissance assez claire de ses propres processus de connaissance, ainsi que la maîtrise volontaire de ces processus, ce qui est la base même des processus métacognitifs.

L'œuvre de Vygotsky constitue une des sources historiques et théoriques les plus importantes pour la conceptualisation et l'étude empirique des processus métacognitifs. Les apports de Vygotsky dans ce domaine sont évidents : au lieu de considérer les processus métacognitifs comme de pures techniques pratiques de maîtrise de soi (c'est le cas, par exemple, avec la mnémotechnique) ou comme un problème isolé (c'est souvent le cas des problèmes de métamémoire), Vygotsky offre, lui, un cadre théorique.

Les problèmes des processus métacognitifs sont intégrés dans une théorie générale du développement des fonctions mentales supérieures. Dans cette théorie, ces processus apparaissent comme un stade nécessaire, dans des conditions bien définies. De ce fait, ils ont un rôle important dans la restructuration de la cognition en général. Leur rôle dans cette restructuration illustre de la manière la plus nette la conception vygotskienne du développement, en tant que processus de transformation des rapports entre les fonctions mentales particulières.

Ainsi, aujourd'hui encore, la théorie de Vygotsky offre la possibilité de conceptualiser de façon scientifique des processus métacognitifs, qui permet de lier cette dimension du développement cognitif au développement général et de comprendre l'origine de cette capacité du sujet à contrôler ses propres processus intérieurs par le schéma de Vygotsky (mentionné plus haut), et qui décrit le passage du contrôle extérieur et interindividuel au contrôle intrapsychique individuel.

1.1.2 Exploitations de la théorie de Vygotsky sur le développement mental dans la recherche et la pratique pédagogique

La théorie psychologique du développement de Vygotsky prête une grande importance à l'éducation. Pour lui, l'éducation n'a rien d'extérieur au développement : « *L'école est dès lors le lieu même de la psychologie, parce que c'est le lieu des apprentissages et de la genèse des fonctions psychiques* » (Schneuwly & Bronckart, 1985). Cette théorie peut donc être efficacement employée pour mieux comprendre les phénomènes éducatifs - et surtout leur rôle dans le développement -, pour animer des

recherches pédagogiques et tenter des applications pratiques. Grâce à la théorie de Vygotsky, tout un ensemble de problèmes nouveaux relevant de la recherche empirique, et d'une importance capitale pour l'éducation, sont introduits dans la psychologie contemporaine.

Les relations entre les interactions sociales et le développement cognitif font partie des thèmes caractéristiques de Vygotsky et sont très en vogue dans la psychologie contemporaine, à la croisée de la psychologie sociale et de la psychologie cognitive, avec des applications pratiques en éducation évidentes (Perret-Clermont, 1979 ; Doise & Mugny, 1981 ; CRESAS, 1987 ; Hinde, Perret-Clermont & Stevenson-Hinde, 1988). Les recherches actuelles sur la médiation sémiotique, sur le rôle des systèmes sémiotiques dans le développement mental, sur le développement du langage sont fortement influencées par les idées de Vygotsky (Ivic, 1978).

Une grille d'analyse et des instruments de recherche et de diagnostic peuvent être développés à partir des thèses de Vygotsky sur le « développement artificiel », c'est-à-dire sur le développement socioculturel des fonctions cognitives. Toute une gamme de formes d'apprentissage est conceptualisée à partir des idées de Vygotsky ou d'idées proches des siennes. Ces formes comprennent, entre autres, l'apprentissage coopératif, l'apprentissage guidé, l'apprentissage fondé sur le conflit socio-cognitif¹², construction des connaissances en commun, etc. (Perret-Clermont, 1979 ; Doise & Mugny, 1981).

L'apparition récente des médias visuels modernes et des technologies d'information, leurs applications dans l'enseignement, leur rôle à court et à long terme dans la vie des élèves soulève des problèmes nouveaux. Il est intéressant de se pencher sur l'impact de ces nouveaux outils culturels pour l'homme à la lumière de la théorie de Vygotsky, qui met précisément au centre de ses préoccupations le rôle des instruments de la culture dans le développement psychologique, historique et ontogénétique. Cette théorie offre un cadre conceptuel heuristique pour ces recherches.

Une **critique des idées de Vygotsky** peut être formulée : *« la première chose qui vient à l'esprit, c'est que, sous de nombreux aspects, sa théorie est restée à l'état d'esquisse, qu'elle a été ni assez élaborée ni rendue opérationnelle. Bien souvent, en particulier, ses thèses théoriques ne sont pas illustrées ou complétées par l'élaboration de*

¹². Cf. partie 1, chapitre 2, partie intitulée « L'interaction dans le cadre pédagogique ».

méthodologies appropriées » (Ivic, 1994, p.10). L'analyse critique des institutions et des agents socioculturels, y compris une critique des institutions scolaires, pourrait contribuer à déterminer les conditions dans lesquelles les « outils et instruments » socioculturels deviennent les facteurs formateurs du développement.

Pour Vygotsky, le problème du rapport entre le développement et l'apprentissage est en premier lieu, un problème théorique. Etant donné que, dans sa théorie, l'éducation est très liée au développement et que celui-ci a lieu dans le milieu socioculturel réel, ses analyses portent directement sur l'éducation de type scolaire. Nous avons déjà vu que l'un des modèles du développement (modèle II — « développement artificiel ») est rendu possible justement grâce à l'enseignement scolaire, avec l'acquisition des systèmes des concepts scientifiques comme noyau de ce type d'éducation. Ainsi, pour Vygotsky, l'éducation ne se réduit pas à l'acquisition d'un ensemble d'informations, elle est l'une des sources du développement et se définit elle-même comme le développement artificiel de l'enfant. L'essentiel de l'éducation est d'assurer son développement en lui procurant des outils, des techniques intérieures, des opérations intellectuelles. A de nombreuses reprises, Vygotsky parle même de l'acquisition (l'apprentissage) de différents types d'activités.

L'institution scolaire sous-tend une certaine structuration du temps, de l'espace et repose sur un système de relations sociales (entre élèves et enseignant, entre les élèves eux-mêmes, entre l'établissement scolaire et l'environnement, etc.).

Vygotsky introduit la notion de « **zone proximale de développement** » (ZDP). Cette notion a d'abord une portée théorique. Dans la conception socioculturelle du développement, l'enfant ne saurait être considéré comme isolé de son environnement socioculturel. Ses liens avec autrui font partie de sa nature même. Ainsi, ni le développement de l'enfant, ni le diagnostic de ses aptitudes, ni son éducation ne peuvent être analysés si l'on ignore ses liens sociaux. La notion de zone proximale de développement illustre précisément cette conception. Cette zone est définie comme **la différence (exprimée en unités de temps) entre les performances de l'enfant laissé à lui-même et les performances du même enfant quand il travaille en collaboration et avec l'assistance d'un adulte « expert ».**

« Admettons, que nous ayons déterminé chez deux enfants un âge mental équivalant à huit ans. Avec l'aide d'un adulte, l'un résout des problèmes correspondant à

l'âge de 12 ans, tandis que l'autre ne peut résoudre que des problèmes correspondant à l'âge de 9 ans. C'est précisément cette différence qui définit la zone prochaine de développement. Elle est de 4 pour le premier enfant et de 1 pour le second » (Lecomte, 1998, p.4). Ainsi, la zone prochaine (ou proximale) de développement d'un élève est pour Vygotsky *«l'élément le plus déterminant pour l'apprentissage et le développement»*. Car *«ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain»* (Lecomte, 1998, p.4). Dans cette zone, et en collaboration avec l'adulte, l'enfant peut plus facilement acquérir ce qu'il ne serait pas capable de faire s'il est livré à lui-même. L'acquisition des savoirs et habiletés se voit facilitée par la collaboration avec l'adulte. Les modalités de l'assistance adulte dans la zone proximale sont multiples : démonstrations de méthodes devant être imitées, exemples donnés à l'enfant, questions faisant appel à la réflexion intellectuelle, contrôle des connaissances de la part de l'adulte, mais aussi, et en tout premier lieu, collaboration dans des activités partagées comme facteur constructif du développement.

Selon Vygotsky, l'éducation scolaire doit être orientée plutôt vers la zone proximale dans laquelle l'enfant fait l'expérience de ses rencontres avec la culture, soutenu par un adulte d'abord dans un rôle de partenaire dans les constructions communes, puis dans celui d'organisateur de l'apprentissage, l'éducation scolaire pourrait être considérée comme un moyen puissant de renforcer le développement naturel (modèle I) ou comme une source relativement indépendante (modèle II). *« Cependant, les références à l'éducation scolaire que l'on trouve chez Vygotsky doivent être considérées non pas comme des descriptions des réalités éducatives, mais plutôt comme un projet de rénovation de l'éducation. La théorie de Vygotsky, formulée il y a plus d'un demi-siècle, a un tel potentiel heuristique, qu'elle pourrait fort bien être l'un des instruments de cette rénovation de l'école d'aujourd'hui »* (Ivic, 1994, p.12).

1.2 Les apports de la psychologie culturelle de Jérôme Seymour Bruner (1915-)

Bruner introduit pour la première fois la notion d'étayage (*Scaffolding*), basée sur l'interaction particulière entre un tuteur « expert » (de manière générale un parent) et l'enfant (Wood, Bruner & Ross, 1976 ; Bruner, 1983, 1987, 1997).

Cette notion, qui se situe dans la lignée de la théorie de Vygotsky, constitue également un support majeur dans le cadre de la présente étude. La théorie du langage élaborée par Bruner s'inscrit dans un courant plus large qui est la psychologie culturelle. Ses travaux sont aujourd'hui utilisés par les didacticiens et pédagogues.

Les travaux de Bruner touchent à divers domaines tels que la perception, la catégorisation, le récit, le développement cognitif, le langage chez l'enfant, l'éducation¹³. Il est considéré comme l'un des pionniers de la révolution cognitive dans les années 1950 : il émet l'idée d'une psychologie qui réintègre l'esprit dans l'explication des comportements. Pour lui le sens des choses ne se construit pas dans le cerveau mais est donné par la culture (Bruner, 1996, 1997).¹⁴

1.2.1 Une psychologie culturelle

Au sein de l'équipe du Centre d'études cognitives de la « New York University », Bruner pose les bases d'une nouvelle psychologie culturelle. Ses recherches portent sur le développement cognitif de l'enfant, puis du bébé. Le langage a un rôle fondamental : Bruner voit dans le développement linguistique la cause du développement intellectuel. Il voit, dans le développement de l'enfant, en premier lieu, le développement de ses *habiletés motrices* (*skills*). Cette activité motrice étant orientée vers l'atteinte d'un but. Pourtant, la capacité de réalisation de *l'intention* est encore assez limitée à l'origine : c'est par l'expérience que le bébé va progresser. En revanche, le nourrisson et l'enfant ne peuvent progresser seul : **le développement cognitif, l'acquisition du langage et de la culture s'effectuent dans le cadre d'interactions permanentes avec l'entourage, avec autrui et non par le seul déploiement autonome de capacités mentales.**

¹³. Bruner crée à Harvard, avec George Miller, le « *Center for Cognitive Studies* ». Il s'agit d'un groupe réunissant des psychologues, anthropologues, linguistes, philosophes et juristes. Bruner a pour projet d'impulser une "révolution cognitive" qui placerait "*la signification au centre de la psychologie*" (Bruner, 1997, p.17) ; en unissant les efforts de la psychologie à ceux de l'anthropologie, de la linguistique, de la philosophie, de l'histoire et du droit : « *Nous voulions découvrir et décrire formellement les significations que l'être humain crée au contact du monde, et émettre des hypothèses sur les processus à l'œuvre dans cette création. Nous voulions étudier les activités symboliques que l'homme utilise pour construire et donner un sens au monde qui l'entoure et à sa propre existence* ». (Bruner, 1997, p.18)

¹⁴. Cette partie s'est appuyée sur le support de cours de Philippe Lestage, professeur IUFM du Limousin (2008-2009)

Le langage est un outil qui correspond à des capacités internes, qui sont spécifiques à l'espèce humaine. Les prédispositions à l'utilisation d'outils restent virtuelles tant que le milieu ne transmet pas à l'enfant les outils correspondants. Ainsi, le développement génétique implique la présence d'un environnement social, donc d'une culture. La fonction de cette culture est la conservation et la transmission des apprentissages passés. Bruner conçoit le développement humain comme **un processus de collaboration entre l'enfant et un adulte, l'adulte étant envisagé comme médiateur de la culture**. Concernant cette approche psychologique cognitive Bruner déclare que : « *Notre projet était de créer une nouvelle psychologie culturelle qui ne se limite pas aux seuls aspects logiques et abstraits de la pensée, mais permette d'étudier l'être humain en tant que producteur de rêves, d'idées, de projets, ainsi que porteur et créateur d'une culture. Voilà l'idée de départ de la psychologie cognitive. Il s'agit à terme de comprendre ce qui pouvait se passer dans la tête d'un artiste qui crée, d'un croyant qui prie, d'un enfant qui découvre le monde (...) La pensée est une construction sociale qui se crée et se recrée sans cesse. Nos actions sont guidées par des valeurs, des normes qui, loin d'être "naturelles", sont des constructions culturelles et symboliques* » (Dortier, 1999, pp 38-41).

Selon Bruner, le développement humain se réalise dans un contexte qui est principalement culturel. Par ce contexte culturel, l'activité individuelle prend une signification en situant l'intentionnalité qui la sous-tend dans un système interprétatif structuré. Grâce aux échanges sociaux, l'enfant incorpore des pratiques de métacognition. La culture constitue donc le monde auquel l'individu doit s'adapter. Mais, cette culture offre aussi les outils pour y parvenir. Le processus d'adaptation est donc un processus d'enculturation dans la mesure où le sujet s'approprie ces outils en participant à des interactions au cours desquelles des représentations culturelles sont reconstruites. Quant à l'école, elle participe de cette enculturation, puisqu'elle est le lieu qui met l'enfant en contact avec les connaissances et compétences de la culture.

1.2.2 La théorie du langage

La théorie du langage élaborée par Bruner se situe dans la lignée des théories contextuelles du développement cognitif, notamment celle de Vygotsky. Pour Bruner, les connaissances et les contextes sont considérés comme des éléments primordiaux au cours du développement de l'individu. Les développements cognitif et langagier sont contextuels.

Bruner s'intéresse assez précisément à l'entrée de l'enfant dans la culture de manière générale. Cette culture se construisant à travers la maîtrise du langage (celui-ci étant culturellement conventionnalisé).

L'entrée dans une culture se réalise grâce aux interactions sociales avec d'autres membres de la communauté linguistique. Pour l'enfant, il s'agit habituellement d'interactions avec la mère avec qui il interagit, parle et communique. Ainsi, ce dernier s'imprègne des conventions langagières (de sa forme et de sa signification) dans des contextes qui lui sont familiers et, par conséquent, qu'il reconnaît.

Pour Bruner, plutôt que d'apprendre le langage pour lui-même, l'enfant apprend l'utilisation de ce langage. En d'autres termes, l'accent est mis sur l'aspect communicatif du développement langagier et non sur la structure du langage. L'enfant possède des capacités à communiquer avec les membres qui appartiennent à sa culture. Apprendre à communiquer consiste à apprendre quand, comment et dans quelles circonstances sociales, ces significations doivent être utilisées. L'enfant doit donc apprendre et reconnaître, les contextes d'utilisation des mots. De ce fait, des interactions avec des personnes nombreuses et diversifiées facilitent ce processus. En effet, les nuances dans la communication vont guider les essais que l'enfant va être amené à faire pour sélectionner les mots et les phrases qui sont à la fois corrects grammaticalement mais aussi appropriés socialement.

Selon Bruner, l'apprentissage du langage suppose une double force: l'une est une force interne qui pousse l'enfant à apprendre le langage dans son ensemble. Bruner parle de "push force", assimilable à une force de pulsion centrifuge qui pousse donc le sujet vers l'extérieur. L'autre réfère à la présence du soutien de l'environnement; il s'agit ici d'une force qui aide l'enfant à apprendre le langage. Bruner parle alors de "pull force", semblable à une force d'attraction -centripète-, dirigée vers le sujet lui permettant un accroissement de ses connaissances. Cette seconde force prend la forme d'une ou d'un ensemble de personnes avec laquelle ou lesquelles l'enfant interagit. Elle prend également la forme de contextes réguliers et reconnaissables dans lesquels le langage est utilisé. Ce cadre est appelé L.A.S.S. (Language Acquisition Support System) ou Système de Soutien pour l'Acquisition du Langage. Ce système est crucial afin que l'enfant apprenne le langage grâce à l'assistance de l'adulte, qui étaye la tâche.

Il existe une relation étroite entre la capacité innée que l'enfant possède pour apprendre le langage et le soutien social qui lui est offert pour activer cette capacité.

Bruner cherche à expliquer comment ces deux forces se lient pour proposer un modèle du développement langagier.

1.2.2.1 Le développement des savoir-faire, des compétences : tutelle et étayage

Pour Bruner, le développement de l'enfant s'organise autour du savoir-faire et du savoir comment accomplir ses intentions. Ceci exige une élaboration communautaire : une trame sociale des intentions et de leur accomplissement (Bruner, 1983).

Dans la maîtrise des compétences et des savoir-faire, le rôle joué et l'aide apportée par une tierce personne compétente sont déterminants. L'aide, dont bénéficie l'enfant, de personnes plus expertes que lui, se réalise dans le cadre d'une interaction de tutelle.

Le développement de l'intelligence est lié à la capacité de construire des **comportements intentionnels** (l'intentionnalité). Ces intentions sont nécessairement neurobiologiques (on naît avec des intentions), mais surtout elles sont liées à la culture des individus d'une même communauté. Dans un premier temps, il y a intention ; ensuite, l'action a lieu : elle a un sens et un but. L'intentionnalité précède le savoir-faire. L'intention de l'enfant est repérée et interprétée par les membres de son entourage : ce fait est primordial pour le développement du langage. En effet, au sein des interactions entre la mère et l'enfant, chaque comportement de ce dernier (mimique, geste, vocalise...) est interprété par la mère comme le signe d'un désir ou d'une intention. Par la suite, elle peut nommer et donc permettre à l'enfant d'accéder au langage.

Le développement cognitif de l'enfant se fait dans des cadres contextuels d'interactions et d'échanges au cours desquels vont s'élaborer les savoir-faire. Les situations de communication constituent un sous-ensemble des situations interactives. Dans une situation de communication entre en jeu, un référent, connu de l'un des partenaires, et que l'autre doit reconnaître. Le but est qu'il y ait un transfert de significations : un émetteur, code un message destiné au partenaire (le récepteur) et le produit ; le message concerne un référent (objet, personne, etc.). Le récepteur interprète le message (le décode). Dans une situation de communication, se construit, entre les partenaires, une signification commune.

Le contexte situationnel détermine le type d'échanges possibles. En effet, les savoir-faire s'élaborent dans le cadre contextuel de situations interactives, dans des contextes situationnels.

Des "**formats**" spécifiques se développent, en collaboration, dans ces contextes. Un format correspond à une situation d'actions-échanges dont on peut décrire les variables et les supports : tel type d'activité, avec telle séquence intention-réalisation-*feedback*, dans tel contexte humain, et où jouent simultanément divers langages et divers codes. Les formats désignent les contextes communicatifs dans lesquels le langage est maîtrisé par l'enfant. Ils représentent la structure de base des échanges. Formés par des régularités sociales, ils se réfèrent à des événements sociaux réguliers. Un format, qui implique au moins deux personnes dont l'enfant, présente une structure régulière, routinière, définissant des rôles et des pratiques.

L'enfant se trouve impliqué très tôt dans ces situations de routines interactives qui se répètent quotidiennement. C'est par cette répétition que l'échange se routinise. En d'autres termes, les premières expériences pratiques d'échanges sociaux sont réglées implicitement par des conventions dans la mesure où chaque routine « *se singularise par un certain nombre de règles qui circonscrivent étroitement la signification des actes des deux partenaires. (En effet), ce qui est susceptible de constituer un contexte partagé ce n'est pas (...) l'interaction en général, mais un épisode interactif mis en forme et routinisé par les protagonistes eux-mêmes* » (Deleau, 1990, p.86).

Lors de ces situations, la mère joue un rôle crucial dans la structuration des échanges. Elle reconnaît et donne sens aux tentatives de communication de l'enfant et elle favorise l'accès à la réciprocité des actions. Cela permet à l'enfant d'apprendre que la communication s'appuie sur une alternance de rôles et des réponses.

Vus comme des échanges habituels et des épisodes propices à la constitution d'un contexte partagé, les formats fournissent **un cadre pour l'interprétation concrète de l'intention de communication entre mère et enfant**. Aussi, leur valeur fonctionnelle pour l'ontogenèse de la communication est soulignée par Bruner: « *L'acquisition du langage commence avant que l'enfant n'émette son premier discours lexico-grammatical. Elle commence quand la mère et l'enfant créent un format d'interaction prédictible qui peut servir de microcosme pour la communication et la constitution d'une réalité partagée. Les transactions qui se produisent dans de tels formats constituent "l'input" à partir duquel*

l'enfant peut alors maîtriser la grammaire, comment référer et signifier, et comment réaliser ses intentions en communiquant » (Bruner, 1983, p.129).

Le concept de compétence est lié aux savoir-faire. La compétence, éventail de savoir-faire et de leurs applications, est perçue au sens de l'intelligence opérative (c'est-à-dire du *savoir comment* ("*knowing how*") plutôt que du *savoir que* ("*knowing that*"). La compétence suppose une action et une modification de l'environnement comme adaptation à cet environnement (Bruner, 1983, p.87). Elle suppose que l'on soit capable, dans une situation donnée, de sélectionner des informations pertinentes pour se fixer une ligne d'action, de mettre en œuvre une série d'activités dont le but est de réaliser l'objectif fixé, et enfin de prendre en compte ses réussites et échecs pour définir de nouveaux projets.

Dans la maîtrise de cette compétence et de ces savoir-faire, le rôle d'une tierce personne compétente est déterminant : **l'adulte soutient l'enfant en prenant en main les éléments de la tâche qui dépassent les compétences de l'enfant et lui permet ainsi de se concentrer sur les seuls éléments qui correspondent à ses compétences**. Cette aide, dont bénéficie l'enfant, de personnes plus expertes que lui, se réalise dans le cadre d'une interaction de tutelle. Pour Bruner, le processus de tutelle consiste dans les moyens grâce auxquels un adulte ou un "spécialiste" vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou moins spécialiste que lui.

L'interaction de tutelle comporte **un processus d'étayage** qui consiste pour le partenaire expert « *à prendre en mains ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme* » (Bruner, 1983, p.263). L'étayage est un processus d'enseignement qui facilite l'apprentissage chez l'enfant. Il s'agit d'un processus local, orienté vers la tâche à réaliser.

La notion d'étayage est intimement liée au concept vygotkien de Zone Proximale de Développement (ZDP), puisque Bruner l'utilise pour désigner **l'ensemble des interactions de soutien et de guidage mises en œuvre par un adulte ou un autre tuteur pour aider l'enfant à résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au préalable**. L'étayage dirige donc l'enfant vers la réussite de la tâche grâce à la mise en place de petites étapes compréhensibles. Celui-ci correspond à un moyen de s'assurer si

l'indication fournie à l'enfant est judicieuse ou appropriée à son niveau actuel et à son niveau potentiel de développement.

Mais, il est à remarquer qu'il ne faut pas directement assimiler la notion d'étayage utilisée par Bruner à celle de ZDP élaborée par Vygotsky. L'étayage réfère au processus de soutien de l'adulte et de l'aide apportée à l'enfant pour que celui-ci maîtrise un problème déterminé localement, qu'il soit d'ordre cognitif ou purement langagier. L'étayage réfère à une aide, l'accent étant mis sur le soutien approprié au succès d'un apprentissage. Il s'agit de s'intéresser plus aux processus d'instruction qu'aux compétences de l'enfant. La ZDP est un concept théorique qui décrit la distance potentielle entre la compétence avec et sans l'aide d'autrui. Selon Bruner, ce type d'étayage tire « le développement de l'enfant vers le haut » et correspond aux situations où des adultes (la mère en général), demandent à l'enfant plus d'informations tout en maintenant le centre d'intérêt sur le sujet dont il est question.

L'enfant (le novice) ne tire pas forcément profit d'une interaction sociale. Une condition essentielle doit être remplie : « *l'apprenti doit être capable de reconnaître une solution d'une classe déterminée de problèmes avant d'être capable lui-même de produire les démarches qui y conduisent sans aide* » (Bruner, 1983, p.263). C'est-à-dire que la compréhension de la solution doit précéder sa production.

Selon Bruner, le processus d'étayage implique six fonctions (Bruner, 1983, pp 277-278) :

1) **l'enrôlement** correspond aux comportements du tuteur (adulte ou enfant) par lesquels il s'attache à engager l'intérêt et l'adhésion de son (ou ses) partenaire(s) envers les exigences de la tâche. En définitive, il s'agit d'éveiller l'intérêt de l'enfant, de faire en sorte qu'il soit intéressé par la tâche à réaliser.

2) **la réduction des degrés de liberté** correspond aux procédures par lesquelles le tuteur simplifie la tâche par réduction du nombre des actes requis pour atteindre la solution. En d'autres termes, le tuteur décompose l'objectif principal de la tâche en sous-buts que l'enfant parviendra aisément à atteindre. Le plus souvent, c'est la mère qui joue ce rôle : elle découpe l'objectif de la tâche en sous-objectifs que l'enfant peut plus facilement atteindre.

3) **le maintien de l'orientation** consiste à éviter que le novice ne s'écarte du but assigné par la tâche. Le tuteur a pour mission de maintenir ce dernier dans le champ. D'autre part, il déploie de l'entrain et de la sympathie pour maintenir sa motivation. En somme, il s'agit de maintenir l'intérêt de l'enfant, sa motivation, son attention de manière à ce qu'il poursuive un objectif défini.

4) **la signalisation des caractéristiques déterminantes** suppose que le tuteur indique ou souligne par divers moyens les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes, déterminantes pour son exécution. Le fait de les signaler procure une information sur l'écart en ce que l'enfant a produit et ce que lui-même aurait considéré comme une production correcte. Sa tâche est de faire comprendre les écarts.

5) **le contrôle de la frustration** a pour objectif d'éviter que les erreurs du novice ne se transforment en sentiment d'échec ou en résignation. Autrement dit, de faire en sorte que l'exécution de la tâche ne soit pas éprouvante pour l'enfant et qu'il vive bien ses erreurs.

6) **la démonstration ou présentation de modèles** consiste en la présentation d'un modèle par l'adulte, d'un essai de solution. L'enfant, peut donc l'imiter et parachever sa réalisation.

Le développement humain ne peut se concevoir autrement que comme un processus d'assistance, de collaboration, entre un enfant et un adulte, l'adulte agissant comme médiateur de la culture. Pour Bruner, l'imitation assure une fonction d'apprentissage par observation de l'adulte « expert ». L'imitation est liée à l'intentionnalité. L'imitation permet d'acquérir *du langage* et non pas *le langage*. Au tout début, l'enfant imite la mère, qui « l'introduit dans le jeu », l'aide à prendre son tour dans les échanges. Ces séquences imitatives ont souvent lieu dans des situations spécifiques caractérisées par une intention, une série de procédures routinières et un but. L'imitation interactive permet à l'enfant, dans des situations routinières fréquentes et assez régulières, de faire ses premières acquisitions.

1.2.2.2 Les trois modes de représentation du monde selon Bruner

Au cours de son développement, l'enfant acquiert trois modes de représentation du monde (qui sont aussi trois modes d'activité cognitive dont dispose l'adulte) (Bruner, 1996, pp 192-193 in Lestage, 2008-2009). S'il y a bien hiérarchie du point de vue du

développement génétique, entre ces trois modes de représentation, il n'y a pas forcément succession stricte de chacun d'eux avec abandon du précédent : il ne s'agit pas ici de « stades » du développement. Cette perspective théorique de Bruner est moins une théorie des stades de développement qu'une théorie des divers modes de représentation du monde. Ces trois modes de représentation du monde sont les suivants :

- 1) **le mode éactif** (ou représentation éactive) : l'information est représentée sous forme d'actions spécifiées et habituelles. Les activités sont menées sur un mode procédural. Il s'agit du premier niveau de représentation qu'acquiert l'enfant.
- 2) **le mode iconique** (ou représentation iconique) : l'information est représentée sous forme d'images. A propos d'objets du monde réel, l'enfant construit des représentations. Ce second niveau de représentation que l'enfant acquiert, prolonge l'organisation perceptive en condensant les données sensorielles dans des images sans le secours de l'action. Il y a intériorisation des gestes et des perceptions sous forme de schémas stables.
- 3) **le mode symbolique** (ou représentation symbolique) : l'information est représentée sous forme d'une schématisation arbitraire et abstraite. Ce troisième niveau auquel accède l'enfant est celui de la représentation abstraite, d'une conceptualisation des situations. La représentation symbolique met en jeu le langage.

Il est possible d'expliquer les deux premiers niveaux par l'interaction avec le milieu physique. Le troisième niveau suppose l'apport d'un système symbolique par le milieu social, il est donc nécessairement tributaire de la culture. A partir du moment où le mode de représentation symbolique intervient, il n'est plus possible de parler de développement cognitif en le dissociant du langage, et par conséquent, il n'est plus possible d'envisager l'évolution individuelle indépendamment des modalités de l'influence qu'exerce sur elle le milieu culturel. Ainsi, ces trois niveaux s'articulent les uns aux autres, tout au long du développement de l'enfant, en fonction non seulement des expériences du sujet, mais aussi des expériences accumulées de sa culture.

Au niveau pédagogique, Bruner suppose qu'une des conditions de mise en œuvre d'apprentissages efficaces, serait de permettre à l'enfant de fonctionner au niveau qui lui est le plus utile à un moment donné, pour une tâche donnée. Le rôle du pédagogue est en

grande partie de lui fournir les outils cognitifs adéquats, soit pour faciliter le type de représentations adéquat, soit pour faciliter la transition d'un niveau de représentation à un autre si les objectifs pédagogiques le justifient.

Il est nécessaire d'insister sur l'importance de la communication et de la relation mère-enfant qui s'instaure très précocement dès la naissance. La qualité de cette interaction conditionne directement l'acquisition du langage oral. L'enfant comprend la parole de la mère grâce aux intonations, mimiques et mouvements de la bouche, plus que par le mot lui-même. La mère doit être attentive à parler à son enfant, à le placer en situation d'interlocuteur, à utiliser différentes formes de phrases, à varier le vocabulaire et à transmettre de l'affectif dans cet échange. En effet, pour apprendre à parler, l'enfant a besoin des autres êtres humains. L'enfant sauvage ne parle pas. Le rôle majeur des parents (souvent de la mère), au cours des débuts de l'acquisition du langage, est crucial. L'intérêt de Bruner se porte très tôt sur la relation de la mère et de l'enfant, dans les premiers jeux entretenus entre eux. Il montre que le savoir-faire de la mère est important pour assurer la stimulation de l'enfant, établir une sorte de consensus entre elle et l'enfant sur les significations: sens des gestes, des mots, voire des comportements, qui sont créateurs de significations partagées.

Dans l'apprentissage du langage, l'échange avec l'adulte joue un rôle particulièrement important. Celui-ci peut, en effet, par ses questions et ses corrections, "étayer" le discours de l'enfant. Cet étayage a aussi pour rôle de faire se rejoindre les univers de l'adulte et de l'enfant : une question dont la réponse paraît évidente au premier ne l'est pas forcément au second. **C'est grâce à l'étayage par l'adulte que l'enfant apprend à entrer dans les jeux de langage.** Bruner lie intimement culture et langage : c'est la culture qui force l'homme à maîtriser le langage et le langage sert de support pour transmettre la culture à l'enfant.

Pour conclure, l'interaction de tutelle de la mère avec l'enfant comporte un processus d'étayage. Grâce à l'aide apportée par un adulte « expert », le novice parvient à dire/faire quelque chose qu'il n'aurait pas pu effectuer tout seul.

Nous postulons que cette interaction de tutelle est également présente dans le cadre de la classe, entre l'enseignant et les apprenants. La classe est le lieu privilégié où s'exerce

l'étayage. L'enseignant et l'apprenant, par leur relation asymétrique, occupent chacun un rôle bien distinct.

2. Les acteurs dans la classe de langue

Dans la partie précédente, les bases théoriques ont été explicitées. Les conceptions du développement du langage, exposées par les psychologues Vygotsky et Bruner constituent un support majeur pour la présente étude. En effet, dans le but de mieux appréhender la relation entre l'enseignant et les apprenants, dans le cadre de la classe, il a été nécessaire de revenir aux notions de médiation sémiotique et d'étayage, notions initialement utilisées dans le cadre familial, pour l'acquisition de la langue maternelle.

La partie qui suit présente les différents acteurs dans la classe de langue, la relation existant entre eux et le rôle de chacun en situation d'enseignement/apprentissage.

L'enseignement d'une langue étrangère (LE), dans une classe, doit viser la communication, mais doit également pleinement prendre en compte l'activité cognitive de l'apprenant. Pour assumer l'option du langage comme action, la didactique des langues étrangères doit être à la fois « communicative » et « cognitive ». S'inscrire dans une perspective communicative-cognitive signifie, donner à la langue sa fonction d'instrument d'action sociale. La classe dans laquelle la langue étrangère est apprise doit se dérouler comme un jeu de langage dans lequel les partenaires, l'enseignant et les apprenants, se donnent un but réel d'interaction, pour la réalisation duquel ils mettent en œuvre des moyens pragmatiques et linguistiques.

Dans cette maîtrise, ils sont inégaux, ce qui définit leurs statuts réciproques de tuteur et de novice (Bigot, 2005; Vasseur, 2005). Le processus individuel de l'apprentissage est rendu possible et ne peut être mis en mouvement que par l'interaction avec un partenaire social. Le savoir acquis par l'apprenant doit lui avoir été transmis (rendu accessible) dans des formes adéquates, par la médiation d'un tuteur. La classe de langue est le lieu privilégié où s'exerce l'étayage. L'étayage, dans le contexte scolaire, recouvre toutes les manières dont l'enseignant accorde ses interventions aux capacités des apprenants (Grandaty, 2006).

« Mais, il est essentiel de privilégier une communication authentique en gardant bien présente l'idée que c'est seulement en communiquant (authentiquement), qu'on apprend à

communiquer. Si l'apprentissage de la L2 doit être considéré par l'apprenant comme un apprentissage de la communication, il est nécessaire de la faire fonctionner comme tel» (Bange, Carol & Griggs, 2005, p.84).

2.1 Représentation stéréotypée de la classe de langue et de l'enseignant?

La classe de langue, en tant qu'espace d'apprentissage guidé, renvoie à des représentations à la fois solidement établies et culturellement variables et à des réalités de plus en plus diverses. Toute recherche sur l'acquisition en classe ne peut pas ne pas prendre en compte ces tensions possibles entre représentations dominantes, variations contextuelles et réalités évolutives.

Dans la plupart des pays, les représentations attachées à la classe conservent sans doute le caractère stéréotypé d'un espace qui s'ordonne autour de la figure centrale de l'enseignant, porteur de connaissances et juge des résultats. De lui, dépend le bon déroulement et la qualité de la classe, dont l'objectif premier reste la réussite de ses élèves. *« Mais selon les traditions et les contextes éducatifs, cette trilogie classique de rôles connaît, dans les représentations sociales, des pondérations et des modalisations notables, aussi bien quant à la régulation des échanges (et singulièrement celle des prises de parole des élèves) que pour la transmission (plus ou moins « frontale ») du savoir ou l'appréciation (tendanciellement sévère ou « positivante ») des performances »* (Coste, 2002, p.16).

Il existe, de nos jours, une grande diversité des conditions de fonctionnement. Cette diversité se manifeste par le nombre d'élèves par classe, l'équipement ou l'absence d'équipement, l'espace disponible et son aménagement, les ressources accessibles, l'atmosphère sonore ambiante ou interne à la classe. Tous ces facteurs interviennent dans la nature, la quantité et la qualité des activités possibles. Qu'il s'agisse des productions langagières en classe ou plus généralement des circonstances de nature à affecter l'apprentissage, une telle diversité de conditions devrait rendre difficile tout discours générique sur l'acquisition « en classe », (il faudrait désormais raisonner à partir de cas de figure précis, d'étude de cas). Les développements récents des méthodologies et des technologies creusent aujourd'hui les écarts entre classes « de luxe » et classes sous-équipées. *« Telle classe de langue ou dispositif de formation permet aux apprenants, en*

nombre limité et appartenant à des milieux dits favorisés, un accès à de multiples ressources (supports, documents, tutorat et enseignement, connexions extérieures, médias divers) ; tel autre n'offre à un groupe pléthorique et « peu favorisé » que la seule voix d'un maître insuffisamment formé, démuni et surchargé » (Coste, 2002, p.16).

Les représentations de l'enseignant peuvent également être stéréotypées (Dupont, 1982 ; Schiffler, 1984) : l'enseignant peut avoir un style dominateur ou, au contraire, intégratif. Calmettes (2010a et b) parle aussi d' « **idéaltypes** ». Un idéaltype est un modèle. Ce modèle ne correspond pas directement à un discours ou à un enseignant en particulier, ni à une catégorie d'enseignants. Ces idéaltypes consistent à repérer les éléments de discours : les références épistémologiques, les références liées aux modalités de gestion de la classe et les références institutionnelles.

Selon Schiffler (1984), l'enseignant peut avoir soit **un style dominateur** (autocratique), dans la mesure où les paroles du professeur peuvent être inamicales et impatientes, où certains refus sont directs, et où l'enseignant peut faire des répétitions, des menaces et donner des ordres ; soit **un style intégratif** (socio-intégratif) où l'enseignant a des paroles amicales, est patient et compréhensif, aide à la formulation et à la verbalisation des pensées des élèves et invite à faire par soi-même. Le tableau suivant éclaire quant à ces deux styles d'enseignants.

Style dominateur (autocratique)	Style intégratif (socio-intégratif)
1. Paroles inamicales (non compréhensives, impatientes et toutes irréversibles)	1. Paroles amicales (compréhensives, patientes et réversibles)
2. Interdits prononcés sur un plan personnel	2. Interdits prononcés sur un plan impersonnel et général
3. Refus directs	3. Indications utiles
4. Invitation à être attentifs	4. Invitation à « faire par soi-même »
5. Punitions arbitraires	5. Punitions comme « conséquence naturelle »
6. Invitation à répéter des phrases commencées	6. Aide dans la formulation de ses propres pensées
7. Menaces	7. Critique objective et constructive
8. Poser des conditions	8. Expressions louangeuses
9. Expressions décourageantes	9. Autres renforcements
10. Invites et ordres	10. Verbalisation des pensées et des intentions de l'apprenant

Tableau 1: Les styles de l'enseignant (Schiffler, 1984, p.43)

De ce fait, selon le style développé par le professeur, l'enseignement peut donc être centré sur le maître ou sur l'élève. Selon que l'enseignement est centré sur l'élève ou sur le maître, les buts et les activités dans la classe divergent. Le profil d'enseignant dominateur (autocratique) correspond davantage à un enseignement centré sur le maître, alors que le style d'enseignant intégratif (socio-intégratif) correspond plutôt à un enseignement centré sur l'élève. Le tableau suivant présente ces deux types d'enseignement.

Enseignement centré sur l'élève	Enseignement centré sur le maître
<i>Les buts</i>	
<ul style="list-style-type: none"> — Déterminés par le groupe. — Accentuation des changements d'attitudes. — Développement de la cohésion du groupe. 	<ul style="list-style-type: none"> — Déterminés par le maître. — Accentuation des changements sur le plan intellectuel. — Pas de tentative de développer la cohésion de groupe.
<i>Activités de la classe</i>	
<ul style="list-style-type: none"> — Plus grande participation de l'étudiant. — Interaction élèves-élèves importante. — Le maître accepte les apports erronés des élèves. — Le groupe décide de ses propres activités. — La discussion des expériences personnelles des étudiants est encouragée. — Les étudiants montrent une responsabilité certaine pour l'évaluation. — Le maître interprète les idées et sentiments des élèves quand cela s'avère nécessaire pour le progrès de la classe. 	<ul style="list-style-type: none"> — Grande participation du maître. — Interaction maître-élève. — Le maître corrige, critique ou rejette les apports erronés des élèves. — Le maître détermine les activités. — La discussion a trait au cours dispensé. — Il est fait usage des tests traditionnels pour l'évaluation. — Le maître évite toute interprétation des sentiments.
-- ...	

Tableau 2: Deux styles d'enseignant, (Dupont 1982, p.56)

Il paraît évident que l'enseignement centré sur l'élève soit aujourd'hui celui qui est le plus efficace et permet de développer l'autonomie de l'apprenant. En effet, la centration sur l'apprenant est désormais conseillée, notamment par les Approches communicatives et la perspective actionnelle (Bérard, 1991 ; Courtyllon, 2003).

2.2 Rôle et place des participants à l'interaction

2.2.1 Une relation inégale

Le rapport de place entre les divers participants d'une interaction est complexe. Le cadre de la classe implique une dissymétrie des statuts et des rôles des participants et donne « à priori » une position haute à l'enseignant (Bigot, 2005 ; Vasseur, 2005). Pour tenter d'en comprendre le fonctionnement, Vion (1996), propose d'opposer le cadre

interactif (qui constitue le rapport de place dominant l'ensemble de l'interaction) à l'espace interactif (où se renégocie le rapport de place tout au long de l'interaction).

2.2.1.1 Les notions de « cadre et espace interactifs »

Définir le cadre interactif implique non seulement de définir le rapport de place dominant mais encore l'implicite socio-culturel qui s'y rattache. Il s'agit d'un « savoir » dont dispose chaque sujet lui permettant d'adapter son comportement à l'idée qu'il se fait du cadre dans lequel il fonctionne. Ce savoir intuitif, appréhendé jusque-là en termes de normes d'interaction, implique que l'interaction ne se limite pas à la dimension synchronique de son apparence. Il renvoie à ce qu'il est convenu d'appeler le social préexistant. L'analyse d'une interaction particulière exige d'appréhender la réalité dans toute sa complexité en abordant, simultanément, la relation sociale et la relation interlocutive.

Analyser une interaction va impliquer, après avoir défini le cadre interactif auquel elle se rattache, de repérer les différents modules qui la constituent. A l'intérieur d'un cadre interactif donné, se succèdent des modules de nature différente. Cette succession de modules repose constamment sur la coexistence de deux types : celui qui définit le cadre et celui qui se trouve momentanément actualisé par l'action des sujets. Les modules peuvent également s'emboîter les uns dans les autres à l'intérieur du même cadre.

En examinant la façon dont les sujets communiquent, on constate que la relation contractée les conduit à un jeu de positionnement plus complexe que le rapport de place institutionnel. Des psychologues comme Marc et Picard (1989) ont mis en exergue l'existence de deux types de positions amenant à distinguer des rôles sociaux, déterminés de « l'extérieur », et des rôles langagiers provenant de la dynamique de l'interaction. Vion (1996) retient cinq types de positions : les places « institutionnelles », « modulaires », « subjectives », « discursives » et « énonciatives ». *« Ces termes sont entre guillemets car, en dehors du sens précis que nous leur conférons, tout dans le langage peut être considéré comme étant à la fois institutionnel, subjectif, discursif et énonciatif »* (Vion, 1996, p.6).

- **Les places institutionnelles** : Les places institutionnelles sont celles qui définissent le cadre interactif. Il y a des contraintes et des règles comportementales mais celles-ci ne sont jamais impératives au point de contraindre le sujet à recourir à une et une

seule manière de parler et d'agir. Le rôle étant joué par un acteur, chacun peut lui donner sa propre mesure. Un sujet n'est d'ailleurs crédible dans un rôle que s'il donne l'impression de ne pas être « écrasé » par ce rôle et donc s'il montre qu'il sait le mettre partiellement à distance.

- **Les places modulaires** : les acteurs initient constamment des modules qui ne sont pas tous impliqués par le cadre interactif. L'apparition d'un module dans une interaction peut être due :
 - à une initiative positive de l'un acceptée par l'autre
 - à l'impossibilité de poursuivre l'échange sur le mode engagé : dans ce cas, l'un des sujets va proposer de développer une « dérive négative » avec l'initiation d'un module moins « marqué » par laquelle les sujets peuvent espérer trouver les ressources pour poursuivre. Il s'agira alors souvent de conversation
- **Les places discursives** : Lorsqu'ils communiquent, les sujets sont amenés à accomplir des tâches discursives particulières, comme effectuer un récit, une argumentation, une explication, une description, qui impliquent une répartition des rôles discursifs.
- **Les places subjectives** : Il s'agit des places directement liées à la dynamique de l'échange et que Marc et Picard (1989) appellent « intersubjectives » ou « langagières ». C'est à ce niveau que les sujets jouent à amadouer, impressionner ou séduire le partenaire. Le débat est le type d'interaction qui fait le mieux ressortir ce jeu de positions « subjectives ».
- **Les places énonciatives** : Le sujet peut se construire une position d'énonciateur, responsable des opinions émises, partager cette position en mettant en scène d'autres « locuteurs » ou en mêlant sa voix à d'autres voix non identifiables (polyphonie), se construire une place fictive ou donner l'impression qu'il s'efface devant les opinions convoquées.

La relation contractée par les sujets qui communiquent dépasse largement la mise en relation de deux places institutionnelles. Dans la mesure où le terme de relation présuppose une liaison entre deux éléments, il semble approprié, pour désigner un faisceau

de relations simultanées, d'utiliser le terme d'**espace interactif**. Dans l'espace interactif, que chaque sujet va négocier avec son partenaire, cinq types de relations peuvent être relevées (Vion, 1996) (des rapports de place). La mise en place de l'espace interactif repose donc, sur un ensemble d'activités par lesquelles les sujets négocient une pluralité de positionnements simultanés.

2.2.1.2 Le « cadre et l'espace interactifs » dans la classe de langue

Le rapport de place en classe se renégocie par le jeu des « **taxèmes** » (Kerbrat-Orecchioni, 1992). Les taxèmes sont des signaux de nature verbale, para-verbale¹⁵ ou non-verbale¹⁶, émis plus ou moins consciemment par les participants et qui, soit reflètent simplement les places déterminées par le cadre interactionnel, soit visent à les renforcer ou à les modifier.

Dans la classe, le cadre interactif est déterminé par la relation didactique : le professeur occupe la position haute que lui confère l'institution et les apprenants une position basse. Mais, à l'intérieur de ce cadre interactif déterminé, **s'ouvre un espace interactif où le rapport de place peut être remis en jeu**. Ainsi, il arrive qu'en classe, des taxèmes visent à rééquilibrer la relation inégalitaire : par exemple, des taxèmes non-verbaux de nature proxémique (réorganisation de l'espace classe : le professeur abandonne son bureau, les étudiants leur position frontale) et des taxèmes verbaux (le tutoiement par exemple). *« Si la dissymétrie des statuts et des rôles est constitutive de l'interaction didactique, un rééquilibrage « relatif » des rapports de place entre professeur et apprenants favorise la prise d'initiative langagière de ces derniers et peut leur donner des occasions variées et multiples de participer aux échanges et d'orienter, voire de contrôler, la nature des données auxquelles ils s'exposent (en compréhension et en production) »* (Bigot, 2005, p.44).

¹⁵. Le para-verbal est une composante de la communication non-verbale qui permet d'envisager tout ce qui est relatif à la voix, à la prosodie (ton, intonation et rythme d'un énoncé).

¹⁶. Les paramètres non-verbaux sont constitués par l'ensemble des gestes, postures, mimiques ainsi que les modulations vocales qui accompagnent spontanément notre discours et sur lesquels nous réagissons au discours d'autrui.

Les spécificités du rôle interactionnel traditionnellement dévolu au professeur l'amènent à produire divers taxèmes de position haute. La possibilité d'interrompre les énoncés des apprenants, et donc le développement thématique de l'interaction, pour faire un commentaire métalinguistique, constitue une prérogative du professeur. A chaque fois qu'il en use, il rappelle la spécificité de son rôle interactionnel. Il produit ainsi un taxème de position haute (qui ne constitue pas un acte menaçant pour la face des apprenants puisqu'il est motivé par la poursuite d'un objectif accepté par les participants). Le professeur structure l'interaction et gère le cadre participatif. Une des spécificités de l'interaction didactique est le fait que l'ouverture et la clôture des séquences ne sont pas négociées entre les participants mais imposées par l'un d'eux (le professeur) (Bange, 1992).

2.2.2 Le rôle de l'apprenant

La notion d'apprenant est à redéfinir. Désormais, une focalisation plus nette sur l'activité sociale et réflexive de l'apprenant et sur les conditions situationnelles de l'élaboration des compétences, se développe. Il ne faut plus voir l'apprenant comme un individu intériorisant simplement un système linguistique mais plutôt comme **un acteur social** qui développe des compétences langagières à travers son interaction avec d'autres acteurs sociaux.

L'apprenant est **un sujet actif**, maître de son apprentissage. Deux acteurs sont présents lors de l'interaction d'apprentissage, l'enseignant et l'apprenant. « *Le terme de 'transmettre' doit être considéré comme inadéquat s'il est interprété, ce qui est souvent le cas, comme impliquant un donateur actif et un récepteur passif, alors que, psychologiquement, la 'transmission des savoirs' ne peut être qu'une reconstruction par l'élève, dans le cadre de son propre système de savoir préexistant, d'un savoir nouveau mis à disposition* » (Bange, Carol & Griggs, 2005, p.7). Il s'agit donc d'un processus dont l'élève est le sujet actif et non le réceptacle passif.

L'apprenant est un acteur appartenant à un groupe social dans lequel il se fond. Apprendre une langue au sein d'un groupe signifie qu'il est engagé dans le dialogue avec les autres membres du groupe et qu'il y a exposition discursive plurielle : exposition aux dires du professeur, rencontre avec des textes, des traces écrites, mais aussi écoute des dires des autres apprenants.

Les participants sont là pour apprendre, mais ils n'en sont pas moins fréquemment amenés à définir leur identité, à indiquer les modalités de la rencontre et, comme le montre Bigot (2001), la construction de la relation interpersonnelle s'établit lors de moments de contact privilégiés (début de cours, difficultés longtemps occultées dans l'interaction en classe). Ce que l'apprenant dit de lui, comment il interagit dans la présentation de soi, la manière dont il relate des éléments biographiques, sont des données qui contribuent à la construction de son identité et à son rapport aux autres participants, et peut-être aussi à l'apprentissage.

La prise de parole en public est aussi un moment fort pour l'apprenant. Celle-ci s'apparente à une prise de parole devant un auditoire (elle diffère en cela de la conversation ordinaire), et à ce titre, l'interaction a un effet sur les affects et l'image que l'individu se fait de lui-même. Ainsi, faire une erreur devant une assistance, ou la faire plusieurs fois de suite, met en jeu des émotions qui peuvent avoir un effet sur les facteurs cognitifs.

2.2.3 Le rôle de l'enseignant : un statut d'expert/une position dominante

L'enseignant, médiateur du processus d'apprentissage, met en place l'activité pédagogique. Activité se définissant comme une activité langagière, se déroulant selon un certain protocole, proposé par le manuel ou l'enseignant et demandant aux usagers de fournir un notable effort cognitif.

Le rôle de l'enseignant apparaît comme double : il entre dans une forme particulière de communication exolingue dans laquelle il a le rôle d'un locuteur natif (LN). Il est l'agent de l'institution scolaire et doit maximiser l'apprentissage. Dans son premier rôle, il développe des « procédures d'étayage de la tâche d'apprendre » (Bruner, 1983). Ces stratégies de soutien aux processus d'apprentissage des apprenants se manifestent dans la modulation de son discours (*foreigner talk*) et dans les réponses qu'il apporte aux stratégies de communication que le locuteur non natif (LNN) met en œuvre. Son second rôle consiste à manipuler la communication en classe pour maximiser les processus d'acquisition des apprenants. Il doit d'abord mettre l'élève en position de devenir un « candidat-apprenant » (Bruner). Il doit lui donner des buts de communication

authentique ; buts que l'apprenant doit avoir envie de réaliser. Il doit l'inciter à déployer les stratégies de communication les plus innovantes.

Les pratiques de transmission d'un enseignant sont un métissage entre des traditions héritées et des modes communicatifs survenant avec la modernité ou le renouvellement de pratiques pédagogiques. Les institutions éducatives sont le vecteur de ces pratiques. Il est entendu ici par pratiques de transmission les pratiques langagières didactiques (verbales, non verbales, mimogestuelles) et les pratiques interactionnelles qu'un expert met en œuvre afin qu'un public moins savant puisse s'approprier des savoirs et des savoir-faire. « *Ces pratiques dépendent de la culture d'origine des interactants, de la formation de l'enseignant, de son expérience, et de sa personnalité. Ainsi des actions aussi diverses que les façons de donner la parole (ou ne pas la donner), de se mouvoir dans l'espace de la classe, de faire appel à la mémoire des élèves, de les faire participer au processus de découverte du sens, d'autoriser ou non les improvisations, d'avoir recours à des exemples, de faire des oppositions entre les termes, des comparaisons, etc., sont autant de facettes d'une pratique de transmission* » (Cicurel, 2002, p.156).

Ces manières de faire (mêlant stratégies et tactiques¹⁷) diffèrent selon les contextes et les personnes. La classe de langue voit la mise en place de pratiques qui se situent entre la stratégie, connue d'avance, planifiée, et la tactique, qui surgit dans le vif de l'échange et pousse les protagonistes à improviser des solutions.

L'enseignant, pour accomplir sa tâche dispose d'un certain « **répertoire** », qui se constitue progressivement. « *Le répertoire didactique serait un ensemble hétéroclite de modèles, de savoirs, de situations sur lesquels un enseignant s'appuie* » (Cicurel, 2002, p.157). Ce répertoire se constitue au fil des rencontres avec divers modèles, par la formation académique et pédagogique, par l'expérience d'enseignement, qui elle-même modifie le répertoire. Lorsqu'il s'agit de l'apprentissage d'une langue, le répertoire verbal tout entier peut constituer une des ressources didactiques.

Le statut d'expert de l'enseignant, garanti par l'institution et sa manière d'établir puis d'entretenir la relation avec les élèves doit confirmer la légitimité institutionnelle. Celle-ci peut aussi se manifester par d'autres éléments tels que le déploiement de ses

¹⁷ . La tactique ne se donne pas de projet global, elle fonctionne au coup par coup, elle profite des occasions, se faufile et s'apparente à la ruse (Cicurel, 2002).

compétences communicationnelles : il doit arriver à créer l'intérêt, à décomposer les difficultés, à insister, s'il s'agit d'éléments linguistiques, sur les propriétés du contexte, à stimuler l'imagination pour permettre d'envisager de nouvelles utilisations, etc. Le parallèle avec les descriptions de Bruner concernant les échanges mère/enfant est renforcé par le fait que la relation se construit sur la durée et qu'il est possible de s'appuyer sur le partage d'une histoire interactionnelle (donc, sur des connaissances communes) et, dans certains cas, sur la connivence et la plaisanterie. Si l'engagement sur la durée permet la planification, une relation « heureuse » au sein de la classe, suppose également la capacité d'improviser et de prendre en compte les réactions des partenaires (Cicurel, 2002).

Le rituel de la classe assure la reconnaissance par les élèves des différentes phases de son déroulement et facilite en principe leur compréhension de ce qui y est en question.

Dans la classe, l'élève est le novice et le tuteur est un agent spécialisé d'une institution vouée exclusivement aux apprentissages. Le but des interactions est l'apprentissage lui-même ; il devient une fin en soi. De ce fait, il y a un déplacement du foyer de l'interaction et de l'attention des partenaires vers **les activités cognitives de l'élève**. Dans toute interaction, ceci est le domaine privé de chaque interactant. Son activité cognitive individuelle, devient, dans le cas de l'élève, l'enjeu commun et prend la place du but cognitif externe auquel chacun contribue en tant que partenaire social.

Le professeur occupe une place dominante : il impose donc sa conception du but qui est devenu l'apprentissage. Il s'empare d'une part importante, voire essentielle de l'activité cognitive de l'élève et détermine seul les moyens qui doivent permettre de le réaliser. L'activité cognitive de l'élève est censée ne plus se dérouler spontanément selon ses propres lois (comme dans l'apprentissage en immersion par exemple). Dans la classe, elle est proposée, guidée et évaluée par l'enseignant : elle est imposée à l'apprenant par son partenaire de l'interaction au nom d'un savoir, sur les buts et les moyens de l'enseignement assimilé indûment au savoir-faire de l'apprentissage.

L'activité cognitive de l'élève est censée se réduire à la seule dimension de ce que lui dicte l'enseignant. « *L'élève n'est plus regardé comme un interlocuteur autonome dans l'interaction, mais seulement comme un objet du faire didactique que le maître manipule au gré de ses options. L'interaction devient inégale, une interaction de dominant à dominé* » (Bange, Carol & Griggs, 2005, p.81).

Dans la classe de langue étrangère (LE) (dont le but est l'apprentissage/acquisition d'une LE), le rôle et le statut des partenaires à l'interaction sont clairement définis (Bigot,

2005 ; Vasseur, 2005) : l'enseignant a un statut d'expert donc une position dominante et l'apprenant, un statut de novice, tout en étant un sujet actif ayant une activité réflexive et par la même, cognitive.

3. L'étayage, stratégie enseignante, dans la classe de langue étrangère

Les origines de la notion d'étayage ont déjà été définies dans la première partie du présent chapitre, grâce aux travaux des psychologues Vygotsky (1934) et Bruner (1983). Puis, le rôle, la place et le statut des divers interactants en classe ont ensuite été présentés. Dans cette partie est désormais abordé l'étayage, en tant que stratégie enseignante, dans le cadre particulier de la classe de langue étrangère.

Grâce, en partie, aux stratégies d'enseignement du professeur (dont les stratégies d'étayage), l'apprenant acquiert peu à peu la langue étrangère (LE). Au sein de la communication exolingue, certaines conditions permettent l'acquisition de la LE (Dausendschön-Gay & Krafft, 1990 ; Bange, 1996).

Avant d'explicitier davantage l'étayage de l'enseignant (Hudelot & Vasseur, 1997 ; Vasseur, 1999 ; Grandaty & Chemla, 2004 ; Rabatel, 2004a ; Bange, Carol & Griggs, 2005 ; Vasseur, 2005 ; Bucheton, 2009), rappelons quelles sont les conditions de l'acquisition de la LE (Dausendschön-Gay & Krafft, 1990 ; Bange, 1992, 1996), mais avant tout, définissons clairement ce qu'est une stratégie d'enseignement (Tardif, 1997 ; Cyr & Germain, 1998 ; Bressoux & Dessus, 2003 ; Rançon, 2009).

3.1 Les stratégies d'enseignement

Dans la classe, tout enseignant développe des stratégies d'enseignement pour arriver à une bonne compréhension des éléments portés à la connaissance des apprenants. Ces stratégies, est-il nécessaire de le préciser, ne sont pas forcément explicitées, mais sont, la plupart du temps, implicites et non conscientes. L'étayage constitue une stratégie d'enseignement assez spécifique. Avant de développer davantage sur les caractéristiques de cette notion, un point sur les stratégies d'enseignement, de manière plus globale, est nécessaire.

Plusieurs définitions de la notion de stratégie sont données, dans le domaine des langues étrangères : comportement, technique, tactique, plan, opération mentale consciente, inconsciente ou potentiellement consciente. Elle a également été définie comme une habileté cognitive ou fonctionnelle mais aussi comme une technique de résolution de problème (Tardif, 1997). Les deux notions de stratégie et de tactique sont à distinguer : la stratégie implique un ensemble de moyens, alors que la tactique est plus spécifique et subordonnée aux plans de la stratégie (O'Malley & Chamot, 1990 ; Cyr & Germain, 1998).

Une stratégie est considérée comme **tout agencement organisé et finalisé d'opérations cognitives**, activé consciemment ou pas, par un individu, pour accomplir une tâche qu'on lui donne ou qu'il se donne lui-même (Cyr & Germain, 1998 ; Spanghero-Gaillard, 2007). Selon Tardif (1997, p.23), une stratégie « *a quelque chose d'intentionnel : il s'agit d'atteindre efficacement un objectif. Elle a aussi quelque chose de pluriel : il s'agit d'un ensemble d'opérations* ». Bressoux & Dessus (2003, p.214), définissent également le terme de stratégie comme « *un ensemble d'opérations et de ressources planifié ou décidé par l'enseignant, visant l'atteinte d'un but, compte tenu d'une situation dont seulement certains paramètres sont connus* ». En effet, cette définition permet d'englober un large champ, allant de la planification/élaboration de ces stratégies jusqu'à leur mise en œuvre dans l'activité de l'enseignant.

Tardif (1997) met en valeur cinq grands facteurs qui influencent l'apprenant et l'enseignant en situation d'éducation. Il s'agit de facteurs reliés à la personnalité, d'autres sont d'ordre biographique, d'ordre situationnel, d'ordre affectif ou encore d'ordre personnel.

D'une part, **les facteurs liés à la personnalité**. La personnalité de l'enseignant se retrouve dans sa façon d'enseigner et de mener son cours. La personnalité de l'apprenant s'identifie dans sa capacité à intervenir en classe et à répondre aux attentes de l'enseignant.

Les facteurs d'ordre biographique tels que le sexe, l'âge, l'origine ethnique ou la langue maternelle influent sur le choix des stratégies à mettre en œuvre. Ces paramètres ont un impact sur la motivation, l'acquisition de savoir-faire et les habiletés métacognitives.

Les facteurs situationnels tels que le degré de compétence de l'apprenant, les approches pédagogiques, les tâches d'apprentissage et le degré de difficulté sont à

rapprocher avec le choix des stratégies de l'enseignant. Au regard des compétences de chaque apprenant, l'enseignant a la possibilité d'agir de différentes manières. Il peut faire varier les approches pédagogiques qu'il connaît et intervenir de façon appropriée. La structure de la tâche d'apprentissage et son degré de difficulté sont des indicateurs pour l'enseignant. Celui-ci est en mesure d'évaluer les connaissances de ses apprenants afin d'être en corrélation avec ce qu'il propose.

Les paramètres affectifs, même si ils ont été négligés pendant longtemps, agissent fortement sur l'enseignement/apprentissage. En effet, l'attitude de l'enseignant et des apprenants participe à l'investissement de chacun dans la tâche. Elle est intrinsèquement dépendante de la motivation des participants à l'interaction. Selon le degré de motivation et l'évaluation de l'attitude, les locuteurs ont des représentations singulières d'autrui. L'affectif contribue à comprendre l'autre.

Les facteurs d'ordre personnel sont surtout liés à la carrière ou à l'orientation professionnelle de l'enseignant et de ses aptitudes. Pour l'apprenant, ces facteurs concernent ses aptitudes sur le moment, mais également son vécu et ses expériences.

Rançon (2009), met au point, sur le même principe que les stratégies d'apprentissage, une classification des stratégies d'enseignement à partir des réflexions de Cyr et Germain (1998) et de Tardif (1997). Elles se répartissent en trois grandes catégories : les stratégies métacognitives, les stratégies cognitives et les stratégies socio-affectives.

Les stratégies métacognitives désignent, pour un individu, sa capacité à réfléchir à son processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui favorisent les activités cognitives mises en œuvre en vue d'un apprentissage.

Les stratégies cognitives impliquent une interaction entre l'acteur pédagogique et la matière étudiée, une manipulation mentale, voire physique, de cette matière et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème.

Les stratégies socio-affectives engagent une interaction avec les autres (les pairs, l'enseignant, le locuteur natif). Elles permettent de gérer la dimension affective et personnelle qui caractérise chaque individu et elles définissent le contexte social et le rôle de chacun au sein du groupe.

Rançon (2009) développe les modalités liées à ces diverses stratégies¹⁸. Le tableau suivant explicite concrètement ces dernières.

STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT	
Stratégies métacognitives	
L'anticipation ou planification	
C'est prévoir les objectifs pédagogiques à court, moyen ou long terme, se fixer un but à atteindre; un but sensé, même s'il est ambitieux. C'est également prévoir ce que les apprenants vont comprendre de l'explication, ce qu'ils vont interpréter ou pouvoir interpréter. L'enseignant anticipe sur ce qu'il va dire et faire pour rendre son discours compréhensible. Il planifie ses explications afin d'être efficace dans son enseignement.	
L'attention et le jugement	
L'enseignant prête attention aux discours des apprenants pour réajuster son discours explicatif. Il doit être à l'affût de tout signe qui lui permettrait de rebondir et d'avancer dans son explication.	
L'autogestion et la gestion des élèves	
Sa propre gestion et la gestion des autres favorisent l'harmonie au sein du groupe-classe, et permettent de créer une unité dans laquelle tous les protagonistes doivent pouvoir s'identifier.	
L'autorégulation	
L'autorégulation permet de vérifier et corriger sa performance tout au long de son parcours discursif explicatif. C'est aussi savoir gérer le flux verbal des uns et des autres afin de réguler sa propre parole et la parole des autres. C'est le difficile travail de l'interaction.	
L'identification des points d'ancrage et des sources de difficultés	
Il est important pour l'enseignant de savoir qu'il existe des points d'ancrage dans l'apprentissage d'une langue. Ceux-ci déclenchent en l'apprenant la perception, le « déclic » et tout le discours devient à ce moment-là compréhensible. L'enseignant se prépare à repérer ou anticiper leur apparition. Il en est de même pour des mots, groupes de mots ou expressions qui peuvent rendre le discours opaque. Des sources de difficultés apparaissent de manière inopinée et l'explication de l'enseignant sera plus difficile à mettre en place.	
L'autoévaluation	
L'enseignant auto-évalue son discours explicatif souvent au regard des résultats obtenus par ses apprenants lors d'évaluations diverses. Il s'auto-évalue aussi en interaction en fonction des <i>feed-back</i> des apprenants.	
Stratégies cognitives	
Expliquer et informer	
La capacité de l'enseignant à expliquer et à informer correctement ses apprenants requiert des compétences didactiques et pédagogiques. L'explication est un travail cognitif intense où l'enseignant jongle entre ses propres connaissances, les connaissances des apprenants et celles qu'ils ont à acquérir.	
Mémoriser	
Cette stratégie permet à l'enseignant de retenir tous les éléments verbaux apportés par les apprenants et de les réutiliser à bon escient lors d'une future explication, par exemple.	
L'inférence et la déduction	
L'enseignant saura, lorsque cela est nécessaire, laisser l'apprenant dans l'ambiguïté afin de ne pas entrer dans un discours non adéquat à la situation. Chacun des partenaires sera	

¹⁸. Notons que dans les travaux de Rançon (2009), les stratégies se focalisent sur le discours explicatif de l'enseignant.

capable d'accepter le fait de ne pas tout dire ou de ne pas tout savoir.
La recherche documentaire
Utiliser des sources de référence en vue de planifier un cours et d'élaborer des explications.
Paraphraser et reformuler
La paraphrase oblige l'enseignant à recréer un discours parallèle à celui qu'il avait exprimé initialement afin de donner à l'apprenant les moyens de comprendre.
Élaborer
L'enseignant travaille sur la constitution de son cours ou de son discours explicatif en vue d'être le plus efficace possible en classe.
Résumer, grouper et prendre des notes
Ordonner, classer, répertorier, comparer sont des stratégies fréquemment utilisées par les enseignants tout comme par les apprenants. Ces stratégies sont en relation directe avec l'élaboration du cours ou de la séquence. Elles permettent d'ajuster, d'adapter le discours en temps réel ou <i>a posteriori</i> .
Stratégies socio-affectives
La coopération
Selon Tardif, l'enseignant est un coopérateur et un facilitateur de coopération entre les apprenants
La gestion des émotions et des humeurs
Un des rôles de l'enseignant est d'aider l'apprenant à ne pas craindre de faire des erreurs et à prendre des risques. C'est lui aussi qui peut donner confiance et motiver la classe.
Le degré d'investissement
Des études montrent que la motivation de l'enseignant et la manière dont l'exercice est amené auront un impact sur le degré d'investissement de l'apprenant (Tardif, 1997). Et l'acquisition de connaissances est directement concernée.

Tableau 3: Les stratégies d'enseignement selon Rançon (2009)

L'étayage de l'enseignant, comme nous le verrons plus en détails par la suite¹⁹, se compose de stratégies à la fois métacognitives, cognitives et socio-affectives.

"A partir de cette typologie des principales stratégies d'enseignement, nous pouvons dire que nombre de comportements enseignants découlent de ces principes fondateurs (...) Et, nous pensons que l'utilisation des stratégies d'enseignement comporte un grand nombre d'étapes qui dépendent essentiellement de l'enseignant. Ainsi, l'enseignant peut tirer parti d'en être conscient" (Rançon, 2009, p. 446-451).

En effet, connaître les stratégies d'enseignement permet d'élargir les connaissances du professeur sur les divers processus d'enseignement. Les identifier et les observer en classe consiste à sonder le terrain et peuvent également servir d'amorce en vue de sensibiliser les apprenants à leurs propres stratégies. Il paraît donc *"fondamental que les futurs enseignants aient conscience de leurs représentations afin d'éviter toute mécompréhension ou inadéquation face à la situation de communication (...)* Nous

¹⁹ . Cf. partie suivante 3.3, intitulée : « L'étayage de l'enseignant en classe ».

pensons nécessaire sa formation dans le cursus pédagogique des enseignants" (Rançon, 2009, p. 451).

3.2 Le concept de communication exolingue

La notion d'étayage sur laquelle nous travaillons, prend tout son sens au sein de la communication exolingue et de l'intercompréhension entre un locuteur natif (LN) et un locuteur non-natif (LNN). L'attention aujourd'hui portée à la communication exolingue et aux échanges entre natifs et alloglottes met en évidence des moments de focalisation sur les formes linguistiques et de négociation entre interlocuteurs, moments qui, dès lors qu'un « contrat didactique »²⁰ est tacitement établi, présentent des séquences « **potentiellement acquisitionnelles** » « SPA » (De Pietro, Matthey & Py, 1989 ; Coste, 2002).

Le concept de communication auquel nous nous référons ici n'est pas simplement celui d'une transmission d'informations d'un émetteur à un récepteur, mais est lié à un concept fort d'interaction comme lieu et mode de régulation des relations entre individus en vue de la réalisation de buts interdépendants. La communication est un aspect ou une forme éminente d'interaction parce qu'elle est assurée de manière centrale au moyen de la langue.

À quoi la langue sert-elle dans la communication ?

1. Elle est le moyen qui sert à la réalisation des intentions du locuteur par la réaction de l'interlocuteur.
2. Elle peut être cet instrument de coordination des actions des partenaires parce qu'elle est l'instrument par excellence de la typification et du partage des savoirs.

La communication est rendue économique et efficace par la supposition réciproque faite par les participants à une situation donnée que des savoirs sont partagés concernant le code linguistique, les usages sociaux, les savoirs quotidiens sur le monde. Chacun des partenaires de la communication fait tacitement l'hypothèse que les autres possèdent les mêmes savoirs, vont activer dans leurs interprétations les mêmes portions pertinentes de

²⁰. Notion introduite en didactique des mathématiques par Brousseau (1986, 1989) et qui est plus largement développée dans la partie suivante 3.2.1, intitulée : « La communication didactique en classe de langue étrangère ».

ces savoirs, c'est-à-dire qu'il existe une « réciprocité des perspectives » (Bange, 1992) qui permet à chacun de faire des prévisions sur les actions des partenaires et donc de moduler ses propres actions en fonction des réactions qu'il prévoit.

Dans la communication exolingue, la grande difficulté réside dans le fait que ce partage des savoirs ne peut être présupposé. Il doit être constamment vérifié, il faut réparer les accrocs dans l'intercompréhension et trouver des palliatifs.

Qu'est-ce que l'intercompréhension ?

Sur la base d'une intention de faire penser, dire ou faire quelque chose à son partenaire, le locuteur procède à l'encodage lexical et syntaxique, morphologique et phonologique d'un message préverbal et à l'articulation par les organes phonatoires de son plan phonétique.

Ces opérations successives aboutissent « à la production de phrases ayant une « signification conventionnelle » (Grice) qui sont destinées à faire comprendre à l'interlocuteur quelle est, dans la situation S, l'intention du locuteur comme acteur social, c'est-à-dire ce que le locuteur L attend que l'interlocuteur R pense / dise / fasse, étant donné l'interprétation de la situation que L suppose que R fait. L'interlocuteur R (comme co-acteur social) reconstruit l'intention de L en mettant en corrélation, au moyen d'inférences conversationnelles (Gumperz), l'énoncé décodé et l'interprétation de la situation » (Bange, 1996, p.5).

La production du sens est un phénomène interactionnel, une co-production. « La compréhension est la reconstruction par R de l'intention du locuteur L sur la base d'un décodage linguistique. La production d'un énoncé par le locuteur L est l'anticipation par L de cette compréhension de R, ie. l'anticipation de la reconstruction de son intention à lui L par R et l'anticipation de l'évaluation de cette intention de L par R qui précède la décision d'agir ou de ne pas agir, de croire ou de ne pas croire » (Bange, 1996, p.5).

Cela revient à dire que la production est une supputation sur les moyens linguistiques et discursifs à mettre en œuvre pour obtenir l'évaluation souhaitée, une modulation de l'intention par les moyens linguistiques et discursifs. Cette construction interactive du sens repose :

- sur l'hypothèse réciproque du respect du principe de coopération (Grice),

- sur le principe de « constance du sens », c'est-à-dire sur le maintien de l'hypothèse réciproque de respect du principe de coopération aussi longtemps qu'il est nécessaire pour qu'un sens puisse être reconstruit.

Le principe de constance du sens est d'une importance particulière dans la communication exolingue, car il indique que le sens n'est pas présent / absent au terme des opérations de décodage (phonologique, grammatical, lexical), mais que la reconstruction du sens par le récepteur est poursuivie aussi longtemps que nécessaire pour parvenir à un sens satisfaisant dans la situation, en vertu de l'hypothèse réciproque des partenaires de la communication du respect du principe de coopération.

La communication exolingue est caractérisée par l'exigence d'une vigilance accrue de la part des interactants (Locuteur Natif/LN et Locuteur Non Natif/LNN) quant aux problèmes d'intercompréhension, l'exigence d'une bifocalisation de l'attention, d'une bifocalisation constante de l'instance de contrôle des opérations :

- Une focalisation centrale sur l'objet thématique de la communication, sur les buts, sur ce que les interactants veulent faire ensemble (comme dans toutes les formes de la communication),
- Une focalisation périphérique sur les problèmes formels qui pourraient apparaître dans la production ou dans la compréhension : vigilance particulière dans la mise en alerte progressive de l'attention pour assurer la structure prévue.

La bifocalisation est une vigilance accrue du contrôle métadiscursif et métalinguistique au service de la réalisation des buts de communication, une vigilance accrue dans la régulation de l'intercompréhension tant du côté du LN que du côté du LNN et tant en production qu'en compréhension. Cette vigilance s'exerce par des procédés de *self-monitoring* (par exemple des autocorrections) et de *monitoring* interactif (par exemple des séquences de reformulation, des demandes de clarification) qui ont la même fonction : assurer la coordination dans la construction du sens.

Ces procédés de régulation ne sont pas spécifiques à la communication exolingue : il s'agit de mécanismes de la communication en général. Mais leur importance quantitative et qualitative dans la communication exolingue est la manifestation de la place particulière de l'attention volontaire, du contrôle, de l'instance de régulation dans cette forme de communication.

Le but de cette communication est l'apprentissage. L'apprentissage peut être défini comme l'effort de transition de l'hétérorégulation à l'autorégulation²¹ (Vygotsky, 1934 ; Bange, 1996) dans l'accomplissement d'une tâche (par exemple discursive), alors il est possible de dire :

- que tout le discours en LE du LNN est un lieu potentiel d'apprentissage,
- que toute la contrepartie positive du LN est une aide potentielle à cet apprentissage,
- que les phénomènes qui traduisent la bifocalisation de l'attention sont des indicateurs de la dimension d'apprentissage qu'elle comporte intrinsèquement.

La communication semble être le lieu de l'apprentissage d'une LE (comme d'une Ll), ce qui veut dire qu'il ne peut y avoir apprentissage que s'il y a une communication véritable avec des buts réels.

3.2.1 La « communication didactique » en classe de langue étrangère

Les situations d'enseignement/apprentissage (qui varient selon les contextes institutionnels et les pays) « *ne manquent cependant pas à l'obligation où se trouve un locuteur savant d'énoncer x- savoir partiellement prédécoupé dans le programme et devant faire l'objet de l'appropriation dans un temps limité- pour un récipiendaire apprenant* » (Cicurel, 2005, p.182).

Un « **rôle enseignant** », un « **rôle apprenant** », une intention de tenir un discours donnant au participant apprenant la possibilité d'apprendre sont des éléments qui caractérisent toute situation d'enseignement. A l'opposé de ce qui se passe dans une conversation dite ordinaire, il s'agit de transmettre un savoir ou un savoir-dire. Dans l'interaction amicale par exemple, nul besoin d'avoir des buts spécifiques ou de vouloir obtenir quelque chose pour amorcer une conversation : il faut plutôt trouver des sujets de conversation ayant un intérêt commun et donner une image de soi positive si possible (Goffman, 1974).

²¹. C'est-à-dire la régulation du comportement verbal du sujet par un autre compétent, à la régulation de ce comportement par le sujet lui-même.

En revanche, la communication didactique doit permettre la réalisation de buts. Enseigner ou apprendre une langue dans un contexte institutionnel donne lieu à une interaction à finalité externe, qui préexiste à l'interaction.

La classe est un lieu socialisé, où s'établit un échange actif entre des partenaires ayant leur place dans l'interaction. Les interactants ont des buts partiellement convergents (à visée didactique), préexistant à l'interaction et la légitimant (programmes, objectifs à atteindre, résultats), mais cette planification n'élimine pas pour autant l'existence de dispositifs communicationnels complexes.

La classe de langue étrangère est un lieu où l'apprentissage de cette langue est proposé comme un but réalisable dans des conditions particulières. Ces conditions sont les suivantes :

1. dans des situations où la communication exolingue spontanée ne peut exister,
 2. en échappant aux hasards et aux difficultés de la communication exolingue spontanée,
 3. selon un horaire réduit par rapport à ce qu'exige la communication en situation naturelle.
- Sa finalité affichée est la maximisation de l'apprentissage.

Reprenant un terme de Bruner (1983), la classe de langue étrangère a la prétention d'être la forme propre à l'institution scolaire du **LASS** (*Language Acquisition Support System* : le système interactionnel qui assure l'étayage). L'enseignant est alors l'agent institutionnel du LASS. En effet, l'apprentissage est un processus individuel mis en mouvement et rendu possible par l'interaction avec un partenaire social. L'interaction permet l'apprentissage (mais l'apprentissage ne se résume pas qu'à l'interaction). L'apprentissage requiert certes une « interaction tutoriale » selon Bruner²², mais celle-ci ne peut rien, si elle ne s'appuie pas sur un mécanisme cognitif d'acquisition.

Polémiquant contre le nativisme, Bruner déclare qu'« *il n'y a pas de LAD* (*Language Acquisition Device* : mécanisme d'acquisition des langues), quelle que soit la forme sous laquelle on la conçoit, sans LASS (*Language Acquisition Support System* : système de soutien à l'acquisition des langues) » (Bruner, 1983, p.28). Réciproquement, le LASS ne peut rien si il n'y a pas un LAD. La fonction du LASS est d'assurer que l'input aura une forme acceptable pour les routines de reconnaissance du LAD, ce qui revient à dire que l'étayage lui-même a un aspect cognitif.

²² . qui parle de la relation de la mère à l'enfant dans l'apprentissage de la langue maternelle.

Dans le domaine de l'acquisition de la langue seconde (et de manière plus générale de la langue étrangère), Dausendschön-Gay et Krafft (1990) ont proposé d'adapter ce principe du LASS à la relation entretenue par l'alloglotte et ses interlocuteurs natifs. Ce nouveau principe qu'ils appellent **SLASS** (*Second Language Acquisition Support System*) **pourrait présider à l'acquisition de la langue seconde en cadrant le travail d'étayage effectué dans le dialogue interlingue**. Bruner travaille exclusivement sur l'acquisition de la langue maternelle et sur la communication dans la petite enfance et Dausendschön-Gay et Krafft sur l'acquisition de la langue seconde. Toutefois, l'idée de l'unicité de l'apprentissage des langues justifie de s'en inspirer pour réfléchir sur l'acquisition d'une langue étrangère.

Comme toute institution, l'institution scolaire codifie les conduites qui sont censées mener à la réalisation de sa finalité affichée. L'école a ses méthodes, curricula, manuels et directives aux enseignants, qui reflètent la conscience que les membres de l'institution ont de ce qu'on y fait. La classe de langue se caractérise par le fait qu'elle est un système institutionnel de soutien à l'acquisition des langues, dont les enseignants sont les agents. La différence entre l'apprentissage en milieu scolaire et les autres formes d'apprentissage est que l'activité du novice ne se développe pas spontanément mais qu'elle y est proposée, guidée et évaluée, c'est-à-dire en définitive, imposée à l'apprenant par son partenaire dans l'interaction au nom du savoir qu'il possède sur les buts et les moyens de l'apprentissage.

En classe de langue étrangère, une structure de base de l'organisation discursive est mise en place (dénommée par Sinclair et Coulthard (1975) « échange d'enseignement »). Elle instaure un type de communication différent de la conversation ordinaire, dans la mesure où la progression de l'interaction, le passage à l'unité suivante, dépend exclusivement de l'évaluation portée par l'enseignant sur l'intervention qui précède, alors que dans la conversation, les tours de parole s'engrènent réciproquement les uns sur les autres. Une évaluation négative entraîne l'arrêt de la progression et la reprise de certains éléments de la paire adjacente sur laquelle porte l'évaluation.

En classe de langue étrangère, il est habituel de trouver une séquence de reformulation (Bange, 1987) vouée au traitement d'un problème formel. Ce dernier étant souvent lié à la langue. La séquence a elle aussi la **structure ternaire** d'un échange d'enseignement (Sinclair & Coulthard, 1975 ; Roulet & al, 1985). C'est dans ces séquences enchâssées que se situe l'essentiel de la classe de langue étrangère, ce qui semble naturel

puisque nous sommes dans une classe de langue et que l'attention se focalise normalement sur les problèmes formels.

Du point de vue de la structure de la communication, la conséquence est que le but formel des séquences de reformulation devient le but principal de la communication en classe, au lieu de rester un but subordonné à la réalisation de buts externes pour la communication. *« Un moyen au service de la communication, la séquence de reformulation, qui a pour fonction de réparer les pannes dans la communication, devient la fin de ce type de communication. Il devient autonome »* (Bange, 1996, p.8).

La classe de langue étrangère est donc bien un lieu où l'interaction a pour but et pour objet la langue elle-même (souvent, la langue au sens étroit du code). *« Il faut voir là la contradiction fondamentale de la classe de LE qui vide la communication de toute réalité substantielle. La communication y est parfois réduite à un encodage grammaticalement correct. Le but de la communication est la correction de l'encodage »* (Bange, 1996, p.8).

Dans la communication ordinaire, chaque énonciation contribue à la réalisation du but de l'interaction en étant pertinente au sens du principe de coopération de Grice. Cette pertinence constitue la valeur communicative de l'énonciation. Les moyens linguistiques sont au service de cette pertinence. Et c'est cette pertinence au service du but de la communication qui constitue la zone de développement potentiel où l'apprentissage en langue étrangère est possible.

La pertinence discursive est l'adéquation de l'intention de communiquer à la situation et l'adéquation des moyens linguistiques employés à l'intention de communiquer. Dans la communication exolingue, le décalage potentiel entre l'intention de communiquer, de contribuer à la réalisation du but de l'interaction et la performance réalisée ou possible constitue le problème que doit résoudre le LNN. Pour parvenir à une meilleure efficacité communicative de sa production, le LNN doit percevoir que c'est dans ce décalage que se situe la zone de développement potentiel, avec la volonté ou la nécessité de combler ce décalage.

Ainsi, la communication a pour but la coordination et l'adaptation réciproque d'actions individuelles accomplies dans le cours d'interactions sociales, dans des circonstances particulières qui font l'objet de la part de chacun des partenaires d'une

interprétation supposée partagée. Le savoir-faire communicatif comporte deux aspects étroitement imbriqués, inséparables. L'un concerne les activités individuelles et leur organisation interne (il s'agit de l'aspect cognitif de la communication). L'autre aspect concerne la finalité et le mode de réalisation sociaux des activités conjointes (il s'agit de l'interactionnel) (Bange, Carol & Griggs, 2005). Les deux aspects du savoir-faire communicatif, le cognitif et l'interactionnel sont donc inséparables.

Dans toute communication didactique, un **contrat didactique**²³ est établi (Brousseau, 1986, 1989). *« Une classe de langue est un espace communicationnel où interagissent deux ou plus de deux personnes, qui ont établi entre elles un contrat didactique. Le contrat didactique implique que l'un ou plus d'un des participants se sente(nt) responsable(s) de rendre possible l'acquisition de la L2 par les autres participants. Quant un tel contrat didactique est mis en œuvre, les événements communicationnels sont institutionnalisés, ce qui signifie qu'ils présentent les caractéristiques d'un rituel et sont perçus et définis comme tels par les participants »* (Pallotti, 2002 in Arditty, 2005, p.15).

En effet, la situation d'enseignement/apprentissage est régie par un contrat didactique, selon lequel il faut qu'il y ait mise en place d'actions d'apprentissage, impliquant une obligation de résultats, se traduisant par une modification du savoir (savoir faire ou savoir dire) des apprenants.

« Il n'est guère possible d'analyser la communication en classe sans se référer à ce contrat. Si l'enseignant met en place des activités pédagogiques (dans leur très grande diversité), s'il pose des questions à tout propos, s'il encourage la parole inventive, c'est qu'il juge que cela est propice à l'apprentissage de la langue » (Cicurel, 2005, p.183).

Le caractère prédéterminé de l'interaction (le programme et les contraintes institutionnelles) n'exclut pas pour autant « l'évènement » (ce qui « advient ») qui est à construire, de façon unique, par et pour chacun des participants.

Une double contrainte ressort. Pour enseigner une langue en contexte institutionnel, il faut à la fois « tenir » l'interaction, remplir les obligations interactives et permettre une

²³. Ce concept a été introduit par G. Brousseau, en didactique des mathématiques. Il s'agit de « l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève et de l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant. Ce contrat est l'ensemble des règles qui déterminent, explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement, ce que chaque partenaire de la relation didactique va avoir à gérer et dont il sera d'une manière ou d'une autre, comptable devant l'autre » (1986).

prise de paroles individualisée, susceptible de déranger l'ordre interactionnel parce qu'il s'agit, là, d'une parole authentique, non calquée sur des modèles. La communication paraît quelque peu paradoxale : il faut apprendre à parler « naturellement », mais ceci dans le respect de règles liées à la situation didactique qui sont différentes des règles de communication en vigueur à l'extérieur de la classe.

Envisagée comme un mode interactionnel spécifique, avec ses modes constitutifs, ses contraintes, ses contextes, ses acteurs, considérée comme lieu social, la classe de langue est aussi le lieu de déploiement de stratégies, de méthodes, de modes interactionnels, dont l'approche permet de mieux saisir la pluralité des événements qui entourent, escortent l'appropriation d'une langue enseignée, ainsi que la manière dont les interactants s'y prennent pour arriver à leurs fins.

La classe de langue met en jeu divers acteurs ayant des positions et rôles différents. Dans ces formes interactionnelles qui ont lieu en classe, il y a à la fois **asymétrie** (entre l'enseignant et les apprenants) et **relative symétrie**²⁴ (entre apprenants).

3.2.2 Les conditions d'acquisition de la langue étrangère

3.2.2.1 Rapport entre langue maternelle et langue seconde/étrangère

Comme dit précédemment, Bruner (1983) travaille certes exclusivement sur l'acquisition de la langue maternelle et sur la communication dans la petite enfance. Dans le domaine de l'acquisition de la langue seconde ou étrangère, Dausendschön-Gay et Krafft (1990) proposent d'adapter le principe du **LASS** de Bruner (*Language Acquisition Support System*) à la relation entretenue par l'alloglotte et ses interlocuteurs natifs. Ce nouveau principe appelé **SLASS** (*Second Language Acquisition Support System*) préside à l'acquisition de la langue seconde, en cadrant le travail d'étayage effectué dans le dialogue interlingue. En conséquence, l'idée de l'unicité de l'apprentissage des langues justifie de s'en inspirer pour réfléchir sur l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère.

En effet, l'enfant assimile sa langue maternelle de manière non consciente et non intentionnelle alors que l'apprentissage d'une langue étrangère commence par la prise de

²⁴. Nous pointons ici l'adjectif « relative » que nous serons amenée à expliciter plus avant avec la notion de sur-énonciateur (Rabatel, 2002, 2004 a et b, 2007).

conscience et l'existence d'une intention. Dans le premier cas, ce sont d'abord les propriétés élémentaires, inférieures du langage qui apparaissent. C'est seulement plus tard que se développent ses formes complexes, liées à la prise de conscience de la structure phonétique de la langue, de ses formes grammaticales et à la construction volontaire du langage. Dans le second cas, les propriétés supérieures, complexes du langage, liées à la prise de conscience et à l'existence d'une intention, se développent d'abord et plus tard seulement les propriétés plus élémentaires, liées au maniement spontané, aisé de la langue étrangère.

Les motivations pour apprendre une langue seconde ne peuvent être aussi impérieuses que la motivation primaire de l'apprentissage de la langue maternelle, même si elles peuvent être très fortes lorsqu'elles mettent en jeu l'intégration dans un milieu social nouveau. Mais elles peuvent également n'être que secondaires en cas d'apprentissage scolaire (il s'agit donc d'une aspiration à un succès scolaire).

Il existe effectivement une grande différence entre l'apprentissage de la langue maternelle et celui d'une langue seconde, lequel prend appui sur une langue antérieurement constituée en un ensemble de communication et de représentations. Mais cette différence ne concerne pas le mécanisme lui-même, elle concerne seulement les conditions dans lesquelles il est mis en œuvre.

C'est en utilisant avec des partenaires sociaux compétents un système linguistique et un ensemble de conventions pragmatiques, ancrés dans un système socioculturel de représentations et de savoirs sur le monde, que l'enfant acquérant sa langue maternelle reconstruit peu à peu pour son propre compte cet ensemble de savoirs qui lui préexistait. C'est la conception qui préside aux recherches sur l'acquisition de la L1 dans la mouvance de Bruner, dans une perspective interactionniste. Dans cette perspective, il n'y a pas de hiatus entre apprentissage et acquisition. L'apprentissage ne précède pas l'acquisition, mais les processus interactionnels constituent la première étape des processus acquisitionnels. La première étape est celle de l'élaboration et de la gestion en commun des savoir-faire, du discours. Le concept vygotkien d'apprentissage prend ici toute sa place. « *Il n'y a aucune raison de penser que cette conception ne fournit pas également un modèle pour l'acquisition de la L2* » (Bange, 1996, p.3).

Cette conception repose sur l'idée de base de Vygotsky (1934) de l'origine socioculturelle des fonctions psychiques supérieures. « *Chaque fonction psychique*

supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction interpsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de l'enfant, comme fonction intrapsychique » (Schneuwly & Bronckart, 1985, p.111).

Pour le passage de la catégorie interpsychique à la catégorie intrapsychique, les enfants doivent participer à de nombreuses interactions avec des membres plus compétents de leur propre culture (« interactions tutoriales ») (Bruner, 1983). Cela comporte les implications suivantes :

- l'appropriation est le fait de l'apprenant lui-même
- un soutien par un partenaire compétent permet au processus de se dérouler ;
- ce qui est acquis n'est pas absent-présent, mais c'est une habileté progressivement construite, (d'abord malhabile, partiellement fausse, mal appliquée, mal généralisée, non autonome).

3.2.2.2 L'appropriation : de l'hétérorégulation à l'autorégulation

L'appropriation (l'apprentissage et l'acquisition) est définie comme la transition par degrés²⁵ de l'hétérorégulation (la régulation du comportement verbal du sujet par un autre compétent) à l'autorégulation (la régulation de ce comportement par le sujet lui-même) (Bange, 1996). Il s'agit du contrôle interne par le sujet de ses propres opérations : un contrôle selon les intentions et les buts visés et selon les règles de l'art (règles d'emploi des moyens utilisés).

Toute interaction avec un interactant plus compétent (adulte ou pair) n'est pas automatiquement bénéfique. Deux conditions doivent être remplies :

1. que l'interaction se déroule dans la « zone proximale de développement » (la zone de développement potentiel/prochaine, ZDP, Vygotsky, 1934) de l'apprenant,

²⁵. La transition par degrés consiste en ce que la performance, liée au départ à un contexte, doit être généralisée à d'autres contextes similaires et que son déroulement doit être affermi, automatisé. Une telle conception implique qu'il peut à tout moment y avoir des performances moins bonnes si la tâche est plus difficile.

2. que l'activité développée par le tuteur soit propre à développer l'autonomie de l'apprenant.

La question de la « maturation cognitive » (Bange, 1996) ne se pose pas dans les mêmes termes pour l'acquisition de la langue maternelle et celle de la L2/LE.

L'enfant doit être amené à la même compréhension que l'adulte du contexte particulier dans lequel se déroule la tâche. Les interactants doivent parvenir à une interprétation commune de la situation d'interaction pour que les activités de l'adulte ou du locuteur compétent puissent servir à la régulation des actions de l'apprenant en lui ouvrant une voie vers une régulation autonome. La zone proximale de développement est un « espace » où l'apprenant doit comprendre quelle action a lieu avec quel objet, à quel moment et dans quel but, et où une activité de médiation devient possible. A l'intérieur de cet espace, les apprentissages vont pouvoir se dérouler avec l'aide de l'adulte ou du locuteur compétent déployant des stratégies d'étayage.

3.3 L'étayage de l'enseignant en classe

3.3.1 La notion d'étayage²⁶ en situation d'enseignement/apprentissage

La notion d'étayage (*scaffolding*) introduite par Wood, Bruner & Ross (1976) puis plus largement développée par Bruner (1983), correspond à l'aide apportée par un adulte expert, à une autre personne moins experte, afin de lui permettre d'accomplir une tâche qu'elle n'aurait pu effectuer toute seule.

Dans le cadre de la classe, le déroulement du cours et les objectifs pointés sont « pensés » par l'enseignant (Courtyllon, 2003). Une fois qu'un contrat didactique (Brousseau, 1989 ; Cicurel, 2005) est établi entre les divers participants à l'interaction, les stratégies d'étayage de l'enseignant peuvent se déployer. L'apprentissage dépend en partie du type d'assistance fourni par l'enseignant ou interactant le plus compétent. La transition vers l'autorégulation dépend du fait que l'interactant plus compétent « **laisse l'apprenant agir en le guidant** » (Bange, 1996).

Une aide à la résolution d'un problème ne contribue à l'apprentissage (= n'est un étayage) que si elle est une aide à l'autorégulation.²⁷ Ce qui compte pour l'apprentissage

²⁶. Cette notion est plus largement développée dans une partie précédente : partie 1, chapitre 1, partie intitulée « Les origines de la notion d'étayage » et « Les apports de la psychologie culturelle de Bruner ».

n'est pas forcément un résultat correct, mais plutôt le travail cognitif auquel l'apprenant est incité en vue de modifier un comportement dans certaines circonstances. Soutenir l'apprentissage (étayer), c'est « ouvrir un chemin » et non imposer un résultat. C'est impliquer l'apprenant dans le déroulement de la tâche.

En situation d'enseignement/apprentissage, l'interaction de tutelle (Bruner, 1983), dans lequel est mis en œuvre l'étayage, permet à l'apprenant (le locuteur novice) de dépasser le niveau actuel de son expérience dans le maniement de la langue. Dans ce type d'interaction, l'un des deux partenaires, l'enseignant (le tuteur), « connaît la réponse » qui permet de résoudre le problème et l'autre, à qui s'est posé un problème de communication dans le cours de l'interaction, ne la connaît pas encore ou bien il ne fait que supputer une réponse possible. C'est dans la collaboration de ces deux acteurs que va apparaître la solution qui permettra la poursuite de l'interaction. Selon Bruner : *« la plupart du temps, l'intervention d'un tuteur comprend une sorte de processus d'étayage qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités »* (Bruner, 1983, p.263).

En effet, l'aide fournie par l'expert ne constitue qu'un aspect du processus d'étayage. De son côté, le novice doit « reconstruire pour son propre compte » le savoir ainsi mis à sa disposition. Sur le moment interactionnel, se greffe un moment cognitif individuel. Le premier doit en quelque sorte servir à déclencher ou à soutenir le second.

Comme explicité précédemment, la même idée est soutenue par Vygotsky (1934)²⁸, lorsqu'il parle du processus d'apprentissage. Ce processus conduit de « **l'interpsychique à l'intrapsychique** ». Deux périodes sont à distinguer :

- Une période interpsychique au cours de laquelle un adulte (ou un membre plus expert de la communauté), construit avec un enfant « un contexte intersubjectif »²⁹

²⁷. C'est-à-dire, si elle laisse à l'apprenant une part suffisante de contrôle autonome, ce qui est seulement le cas si l'apprenant comprend quelle action a lieu avec quel objet, à quel moment et dans quel but, et si l'interaction a lieu dans la zone négociée d'apprentissage.

²⁸. Cette notion est plus largement développée dans une partie précédente, partie 1, chapitre 1, partie intitulée « Les origines de la notion d'étayage » et « Les apports de la théorie socio-historico-culturelle du développement de Vygotsky ».

²⁹. Cette première période correspond à la définition de la zone proximale de développement, vue comme un espace doublement délimité : une limite inférieure (ce que l'enfant sait faire seul) et une limite supérieure (ce que l'enfant sait faire avec l'aide d'autrui).

(Brossard, 1999), en s'efforçant de mettre à sa disposition des contenus culturels nouveaux.

- Une période intrapsychique : les concepts appris vont faire l'objet d'un développement interne au cours duquel des connexions multiples vont s'établir entre les connaissances nouvellement apprises et les conceptions spontanées de l'enfant. En effet, les concepts que les élèves parviennent à s'approprier dans les situations d'enseignement-apprentissage ne sont pas intégrés tels quels dans leurs structures cognitives ; le processus d'appropriation de ces concepts par les élèves est loin d'être achevé à la fin d'une séquence d'enseignement.

En ce qui concerne l'apprentissage des langues, l'aspect interactionnel de l'étayage prédomine dans la première période, mais l'activité cognitive de résolution de problème de l'apprenant est sollicitée dès ce moment, et, dans la seconde période, l'activité d'élaboration cognitive par l'apprenant n'en exige pas moins puisqu'il s'agit de communication, de pouvoir s'appuyer sur un *feedback* qui lui renvoie l'écho de ses réussites et de ses échecs, et le guide.

Dans le cadre de la classe, en situation d'enseignement/apprentissage, l'étayage recouvre toutes les manières dont l'enseignant accorde ses interventions aux capacités des élèves ainsi que tous ses processus d'ajustement (Grandaty & Chemla, 2004 ; Grandaty, 2006).

L'étayage de l'enseignant est **un geste professionnel** (Bucheton, 2009). Les gestes professionnels sont des gestes de métier, partagés soit de manière explicite, soit implicite par les membres d'une communauté professionnelle. Ces gestes de métier ont besoin de « formats » (Bruner, 1983) d'étayage qui sont identifiés et reconnus par l'ensemble des élèves. En milieu scolaire, l'étayage « *c'est ce que l'enseignant fait avec son élève pour l'accompagner dans ses apprentissages et dans la mise en place de conduites et attitudes qui leur sont propices. C'est l'intervention du maître dans un espace d'apprentissage que l'élève ne peut mener seul* » (Bucheton, 2009, p.59).

A l'inverse, il peut arriver que l'enseignant aille à l'opposé de l'étayage dans la mesure où, par exemple, il ne laisse pas de place à la pensée des élèves, il donne la réponse trop rapidement, sans laisser assez de temps aux apprenants pour y réfléchir, coupe la parole ou encore travaille, pendant que les élèves passifs attendent. On qualifie ces

situations de « **sur-étayage** » (Bucheton, 2009) ou encore de « **contre-étayage** » (Nonnon, 2001 in Grandaty & Chemla, 2004).

Dans l'action et la situation de classe, l'enseignant qui utilise des stratégies d'étayage, doit aussi faire face dans son activité réelle, à **des imprévus** (Jean, 2008, 2009 ; Jean & Etienne, 2009). Il doit donc composer avec ces imprévus dont la fréquence, les enchâssements et les enchainements déterminent son action, tout autant que les innombrables prescriptions qu'il doit mettre en œuvre. Est entendu comme « *imprévue, toute action, activité, réaction, se produisant de façon non prévue, susceptible d'infléchir la situation, et dont l'origine peut être intrinsèque, ou extrinsèque à cette situation. Dit autrement, dans la situation, c'est ce qui survient, en dehors de toute préparation, et prévisions de l'enseignant* » (Jean & Etienne, 2009, p.102).

Dans ces situations, le professeur ajuste son étayage, en fonction de l'immédiateté et de la dynamique de l'action partagée. C'est bien dans le déroulement des actions langagières que se réalise l'ajustement de l'action prévue à la réalité du contexte d'apprentissage (Lepoivre-Duc, 2004). **Un ajustement** dans l'action (qui est un des principes fondateurs du geste professionnel), n'est pas fortuit ni opportuniste mais est structuré en profondeur par des logiques d'arrière-plan (Bucheton, 2009). Ces gestes professionnels d'ajustement correspondent aux « *arts de faire et de dire qui permettent la conduite spécifique des interactions de la classe, dans les situations toujours singulières auxquelles les enseignants ont à faire* » (Bucheton, 2009, p.64).

3.3.2 Le but de l'étayage

La fonction du tuteur est « *d'assurer l'apprentissage en faisant agir* » (Bange et al. p.53). L'étayage est en quelque sorte une action réalisée intersubjectivement et mise au compte de l'apprenant. La régulation (interactionnelle) de cette action est d'abord assurée par le tuteur, mais doit être faite dans des conditions telles que le novice est conduit progressivement à l'assumer avant de l'assurer lui-même.

L'activité développée par le tuteur dans l'étayage doit être propre à développer **l'autonomie de l'apprenant**. La transition vers l'autorégulation dépend en partie du fait que l'enseignant laisse les apprenants agir, en les guidant (Bange, 1996). La qualité de l'apprentissage dépend du type d'assistance apporté par le professeur.

Le fait de se substituer à l'apprenant, pour réaliser une tâche au plus vite en obtenant un résultat correct n'est pas un instrument vers l'autorégulation. Une aide à la résolution d'un problème n'est un étayage efficace pour l'apprentissage que si elle laisse à l'apprenant une part de contrôle suffisante. En effet, l'apprenant doit au minimum avoir compris quelle action doit avoir lieu, à quel moment, avec quel objet et en vue de quel résultat, pour que l'opération même accomplie par l'adulte, puisse devenir une action qu'il contrôle, même partiellement. La résolution autoritaire d'un problème de communication, n'est pas un étayage. Ce qui est important n'est pas un résultat correct (la conformité de l'énoncé obtenu dans la langue-cible), mais plutôt le travail cognitif induit chez l'apprenant. L'objectif de l'enseignant est de montrer une voie au novice (et non d'imposer un résultat), afin de réellement impliquer l'apprenant dans le déroulement de la tâche. La correction imposée n'est pas un bon étayage, un bon outil de transition vers l'auto-contrôle.

La transition vers l'autorégulation dépend donc du fait que l'adulte expert laisse l'apprenant agir (tout en le guidant), au risque que le résultat ne soit pas satisfaisant au regard d'un critère de correction, qui ne peut être que second par rapport au critère de communication, par conséquent, l'intercompréhension.

3.3.3 Les trois fonctions principales de l'étayage

Bruner (1983), dans le contexte de l'apprentissage en milieu naturel, analyse en six points le processus de « soutien » par le tuteur³⁰. Ces derniers sont : (1) l'enrôlement, (2) la réduction des degrés de liberté, (3) le maintien de l'orientation, (4) la signalisation des caractéristiques déterminantes, (5) le contrôle de la frustration et (6) la démonstration ou présentation de modèles.

Dans le contexte scolaire, grâce à l'analyse d'un corpus bien spécifique, Grandaty & Turco (2001), font l'inventaire de la nature des interventions de l'enseignant, des divers types d'interventions d'étayage repérées comme efficaces. Selon eux, un étayage réussi

³⁰. Ces six points ont été explicités plus largement dans la première partie, chapitre 1, partie intitulée « Les origines de la notion d'étayage » et « Les apports de la psychologie culturelle de Bruner ».

se caractérise par deux caractéristiques : d'une part, sa nature (sans volonté d'être exhaustif, ils dégagent sept points) et d'autre part, le moment d'intervention. Les types d'interventions d'étayage efficaces sont les suivants : (1) rappeler le référent, (2) montrer le référent, (3) reformuler l'enjeu, (4) répartir/réguler le dialogue/la polygestion de la parole et reformuler, (5) établir une relation interpersonnelle d'aide et d'encouragement, (6) réorienter un dialogue en réadressant le message d'un seul élève au grand groupe, soit pour valider, soit pour clore un travail collectif et (7) aider à valider/établir une procédure.

Par ailleurs, toujours dans le contexte scolaire, Bange, Carol & Griggs (2005) ont mis en valeur trois fonctions principales d'étayage qui devraient être mises en pratique par l'enseignant.

- **Une fonction d'incitation et de motivation.** Il est nécessaire que le novice s'intéresse au but, que la résolution du problème soit importante à ses yeux, que le but proposé devienne son propre but.
- **Une fonction d'aide à la réalisation de la tâche.** Il s'agit par exemple d'une simplification de la tâche à effectuer par réduction du nombre des actes constitutifs requis pour atteindre la solution. Dans cette fonction, le tuteur va combler les lacunes et laisser le débutant mettre au point les sous routines constitutives auxquelles il peut parvenir.
- **Une fonction de *feedback*.** Par exemple, la « démonstration » comporte une stylisation de l'action qui doit être exécutée et peut comprendre l'achèvement ou même la justification d'une solution déjà partiellement exécutée par l'élève lui-même. L'apprentissage présuppose que le partenaire dans la communication renvoie une évaluation. Ces effets en retour qui vont conduire le novice à modifier sa performance ne peuvent évidemment pas intervenir sans influence extérieure, puisqu'il s'agit pour lui de s'assurer que son intention a bien été comprise par son partenaire dans l'interaction. Ces interventions « extérieures » suscitent chez l'apprenant le *feedback* cognitif nécessaire pour qu'il apporte des modifications dans les règles pratiques qui gèrent son comportement : leur consolidation ou leur affaiblissement, leur ajustement exact aux conditions d'emploi. L'apprentissage ne peut avoir lieu que lorsque la

réaction du partenaire a été comprise et acceptée par le sujet apprenant qui procède à son tour à l'évaluation du résultat de son action par rapport à son intention.

3.3.4 Etayage de l'enseignant : Un fait de sur-énonciation

Le concept de sur-énonciateur est utile pour rendre compte des dissensus et des déséquilibres caractérisant la relation professeur-élèves et est également utilisé pour analyser des interactions déséquilibrées entres pairs, dans les groupes (Rabatel, 2002, 2004a et b, 2007). Cette situation de groupe favorise les situations d'écoute et de dialogue, laissant se déployer des postures de co-énonciateurs. Néanmoins, certains déséquilibres sont tels que des locuteurs, selon la place dominante qui est la leur dans l'interaction ou dans la construction des savoirs, deviennent des sur-énonciateurs (et sont reconnus comme tels par les autres interactants) dans la mesure où leur point de vue est au centre des échanges et où il est accepté par les autres participants à l'interaction.

L'étayage de l'enseignant est un fait de sur-énonciation. Ces interventions, sur un plan énonciatif, ne donnent pas toujours la solution, mais permettent aux élèves de les mettre sur la voie. Cette notion de sur-énonciateur rend compte d'interactions (didactiques) inégales, voire dissensuelles, dans lesquelles le point de vue du locuteur est plus important que la somme de ses interventions, dans la mesure où ces dernières contraignent fortement les échanges avec les autres interactants. Le savoir n'est pas forcément « directement » proféré par l'enseignant : le professeur ne donne pas directement la solution d'un problème, dirige les tours de parole, invite les élèves à abandonner tel point de vue, à approfondir tel autre, relance une idée intéressante, etc. afin qu'ils trouvent eux-mêmes la réponse adéquate. Par cette stratégie, le professeur en dit plus qu'il ne dit effectivement.

Cette posture se concrétise autour du mode de validation des réponses des élèves, de l'exploitation de l'oralisation et des mimiques, ou encore celle du métalangage, de manière à faciliter les transferts cognitifs et une attitude heuristique chez les élèves (Rabatel, 2004a).

Le rôle de sur-énonciateur transparaît à travers la stratégie de validation des réponses par les élèves adoptée par l'enseignant. Il ne doit pas invalider directement. Il peut poser des questions, les inciter à rechercher dans leur mémoire, à oraliser les formes mal prononcées, ratifier, rectifier, inciter les élèves à adopter une attitude de

questionnement, etc. La posture de sur-énonciateur adoptée par l'enseignant se manifeste également par son exploitation de l'oralisation et de la mimique. Il peut guider la compréhension, corriger les interprétations, confirmer ou infirmer des énoncés, décider de la conclusion des échanges. Le jeu sur la prosodie, le rythme et l'intonation, le ton, les gestes, les mimiques, le rire, le ralentissement du débit, sont des indices qui peuvent aider et guider les apprenants.

La dimension métalinguistique est également présente en classe. Cette dimension réflexive doit toucher des domaines variés. En effet, le professeur n'a pas le privilège exclusif de la réflexivité mais doit s'efforcer d'inciter les élèves à y prendre part.

Il est possible de parler du rôle de l'enseignant comme étant un rôle de **quasi archi-énonciateur** (Rabatel, 2004a), lorsque, par exemple, celui-ci établit un bilan, rassemblant les étapes essentielles de la démarche et les savoirs qu'elles ont permis de dégager. Il est plus correct de parler de quasi archi-énonciateur que d'archi-énonciateur car l'enseignant ne peut prétendre résumer par son propos conclusif l'ensemble des interactions. *« Il n'empêche que les phases de bilan prises en charge par le maître sont des moments décisifs de la compréhension, et qu'il faut y consacrer beaucoup de soin »* (Rabatel, 2004a, p. 48).

L'enseignant peut aussi adopter une autre posture qui est celle de **l'effacement énonciatif** : le professeur se met en retrait de manière à laisser les apprenants interagir. On parle également de « gestes d'effacement » de l'enseignant (Bucheton, 2009).

L'effacement énonciatif constitue une stratégie, permettant au locuteur de donner l'impression qu'il se retire de l'énonciation (Rabatel, 2003b, 2004a et b). *« Il est souhaitable que l'enseignant se décentre en se mettant en retrait du groupe d'élèves qu'il aide à mettre en œuvre une conduite discursive précise. L'élève apprend à construire un discours en acceptant que d'autres prennent des tours de parole (polygestion) pour concourir à la construction de cet objet linguistique »* (Grandaty & Chemla, 2004, p.190).

Ici, l'enseignant décentre sa position pour favoriser les interactions horizontales entre élèves et permet ainsi aux apprenants de s'exprimer davantage et de confronter leur point de vue, par exemple. Lorsqu'il se met en retrait, le professeur peut prendre un rôle de « régulateur des débats » pour aider les élèves à avancer vers une solution au problème posé en confrontant leurs propositions. De ce fait, il entraîne **des conduites polygérées** par les apprenants. De différente nature que le monogéré (qui relève d'une gestion personnelle

du discours), le polygéré est défini comme « *relevant d'une interaction entre les élèves, dans le cadre d'une conduite discursive, explicative par exemple* » (Grandaty & Chemla, 2004, p.189). Notons que par la gestion du monogéré, compétence largement utilisée par l'enseignant, (et parfois par quelques bons élèves) le statut des intervenants intervient. En effet, monogérer c'est être reconnu socialement comme étant en mesure de le faire et également en étant accepté par les interlocuteurs.

Afin de faciliter cet effacement énonciatif et donc de diminuer ses prises de parole, l'enseignant peut faire appel à différentes stratégies d'étayage : utiliser tout le non-verbal, laisser le silence nécessaire à certains moments et privilégier des interventions brèves. En somme, il se doit de moins intervenir oralement, mais ne doit pas perdre de vue au moins trois objectifs clés : soutenir la prise de parole, soutenir l'écoute et soutenir la tâche cognitive (Grandaty & Chemla, 2004).

3.3.5 Elargissement de la notion d'étayage

L'étayage dans les situations d'enseignement/apprentissage, correspond à un dispositif didactique mis en place par l'enseignant : une intervention intentionnelle et programmée selon un protocole pré-établi pour faire réaliser une tâche. Complémentairement, l'étayage est un réservoir de ressources : l'apprenant peut trouver dans les interventions de l'enseignant un moyen de remédier à ses insuffisances, de combler ses manques, de réparer ses maladroises. L'acteur pédagogique est la personne-ressource qui remplit les fonctions d'informateur, de réparateur et d'évaluateur (Vasseur, 2005).

Le concept d'étayage, proposé dans les premiers travaux de Wood, Bruner & Ross (1976)³¹, devant le problème posé par l'acquisition d'un nouveau savoir-faire, a sans doute conduit à des interprétations restreintes qui en limitent la portée socio-interactionnelle. Le mécanisme d'étayage réduirait la médiation sociale à n'être « *qu'un support linguistique expert, réalisé dans un rapport certes interactif mais asymétrique et unidirectionnel* » (Vasseur, 2005, p.244). Face à cette limitation, d'autres interprétations du concept sont

³¹ . pour analyser les relations adulte/enfant.

proposées, qui prennent en compte la dimension plurisémiotique, complexe, globale et réciproque des interactions.

En effet, une conception élargie de l'étayage est proposée (Vasseur & Hudelot, 1998). Il s'agit ici de dépasser la dimension locale. Par opposition à un étayage local ponctuel (le plus souvent utilisé), le principe d'**un étayage global** peut être développé. Cet étayage correspond à « *l'ensemble des conduites (de l'expert) qui participe davantage à la mise en place du circuit de la communication et à la régulation de l'interaction* » (Hudelot, 1993, p.55 in Vasseur, 2005, p.245). Ou, plus largement encore, en se référant à la définition donnée par François (1993) : « *De façon proche, on distinguera l'étayage spécifique : apprendre à l'autre à réussir dans une tâche où il échoue, et l'étayage global, celui qui fait que l'autre, présent ou même absent, est en quelque sorte celui en fonction de qui on parle. De ce point de vue, on peut étayer simplement par le fait d'accepter ce que dit l'autre, de lui manifester de l'intérêt* » (François, 1993, p. 132 in Vasseur, 2005, p. 246).

D'autre part, rappelons que l'étayage ne peut exister dans l'interaction, que s'il repose sur la réciprocité des réactions de chacun des partenaires aux propos de l'autre. Le guidage ne peut être que réciproque. Alors, il s'agit peut être davantage d'une dynamique dialogique dans laquelle se manifeste une solidarité entre l'action, les activités discursives conjointes et les processus cognitifs émergents. La notion **d'étayage de l'étayage** (Hudelot & Vasseur, 1997), peut être envisagée. Celle-ci correspond à la démarche du novice qui propose, en réaction à l'aide offerte par le partenaire expert, des indications en retour sur ses besoins ou ses intentions. Cette démarche comporte une fonction d'évaluation qui apparaît à travers les discours produits en réaction à l'aide offerte, dans la continuité, la reprise ou la rupture.

Par ailleurs, une autre dimension de l'étayage peut encore être proposée, qui prend en compte le dialogue de soi à soi. Le terme d'**étayage virtuel** (Vasseur, 1999), même s'il suggère une vision « extrême » de l'étayage, recouvre les activités qui échappent de près ou de loin aux activités dialogiques externes et s'étendent jusqu'au dialogue intérieur. Ici, le locuteur novice ne fait que prendre l'autre à témoin, en verbalisant ses hésitations, ses auto-questionnements et auto-reformulations par rapport à un modèle ou à des attentes qu'il se représente comme étant ceux de l'autre. C'est le modèle intériorisé ou en voie

d'intériorisation qui sert de point de repère pour ces **auto-étayages** (étayages de soi à soi), cadrés par des mouvements discursifs particuliers, non-adressés, opérant dans la dynamique du dialogue.

3.3.6 La gestualité co-verbale et son rôle dans l'étayage

Le modèle théorique dans lequel nous nous situons implique la nécessité de disposer d'une vision globale des interactions en classe ; c'est-à-dire non seulement les échanges verbaux mais aussi le langage gestuel et les actions non verbales. D'autant plus que, les participants à l'interaction en classe, l'enseignant et l'apprenant sont désormais vus comme des « sujets actifs » (Bange, Carol & Griggs, 2005). *«La langue ne se présente jamais nue mais au contraire toujours habillée du costume de la voix du locuteur et du pardessus de ses attitudes, gestes, mimiques et regards »* (Colletta, 2005, p.1).

Cela est d'autant plus intéressant que l'enseignant de langue est un grand gesticulateur car *«de même qu'il n'y a pas d'enseignant qui ne parle pas, il n'y en a aucun qui ne gesticule, à tout moment de la classe »* (Calbris & Porcher, 1989, p.44). Tout comme sa voix, son corps est un outil pédagogique. Il l'utilise dans le but d'aider l'apprenant dans son processus d'apprentissage. Les gestes de l'enseignant ont, pour la plupart, une visée pédagogique et participent à l'étayage. *« Ces gestes pédagogiques s'organisent autour de trois grandes fonctions dans la classe de langue: informer, évaluer et animer. Le geste agit comme une traduction non verbale des propos de l'enseignant et permet à l'apprenant de saisir le sens des paroles prononcées en langue étrangère »* (Tellier, 2008, p.1).

3.3.6.1 Définition du geste

La didactique des langues s'est toujours intéressée à la communication non verbale.

Dans les années 1960 et 1970, le geste était considéré comme un des éléments de la communication non verbale au même titre que le regard, les postures, les mimiques ou encore les distances proxémiques. Le champ de la communication non verbale se focalise sur ce que ces mouvements révèlent et la manière dont ils influent sur les interactions. La relation entre le geste, la parole et la pensée n'était donc pas une préoccupation majeure du

champ d'étude de la communication non verbale. Depuis les années 1980, un champ disciplinaire, l'étude de la gestuelle, s'intéresse principalement aux liens qui unissent le geste, la parole et la pensée (Cosnier, 1982).

Contrairement à l'approche classique du traitement de l'information où aucun lien n'existe entre la production de la parole et la production des mouvements corporels, Colletta (2005) postule qu'un processus unique aboutit à la production d'un énoncé multimodal composé de signes linguistiques et de signes gestuels. En effet, les co-verbaux entretiennent de multiples relations fonctionnelles avec la parole. Selon Tellier (2004), la multimodalité est une ressource cognitive pour un élève engagé dans un apprentissage³².

Il existe trois types principaux d'usages gestuels du corps : des usages « autocentrés », orientés vers le corps propre, des usages « pratiques », orientés vers les objets et des usages « communicatifs », produits au cours des interactions sociales. *« Lorsque deux personnes sont en train de discuter, on peut observer chez elles de la gestualité autocentrée (des gestes et des postures exprimant le bien être, la nervosité, l'embarras) ou de la gestualité pratique (lorsqu'elles sont engagées dans des activités annexes comme continuer à travailler tout en parlant), mais il ne s'agit pas là de communication intentionnelle, sauf cas particuliers »* (Colletta, 2005, pp 1-2).

Les « **co-verbaux** » sont une catégorie de mouvements qui servent directement la communication parlée. Ils sont nécessairement associés à la parole et ne sont interprétables qu'en fonction du rôle qu'ils jouent par rapport à celle-ci. Il s'agit de gestes manuels, de mimiques faciales, de changements de posture, de mouvements d'approche, de recul et de contact corporel, d'évitement et de contact oculaire.

Colletta (2004) propose une catégorisation des gestes co-verbaux. Ces gestes correspondent à « *l'ensemble des gestes, mimiques et actions non verbales qui accompagnent les productions langagières* », de l'enseignant. Ces gestes co-verbaux sont les suivants :

³². Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues, une étude portant sur l'impact du geste dans la compréhension de récit en langue étrangère (Tellier, 2004) ouvre une piste intéressante. Elle montre que l'utilisation par l'enseignant de gestes représentant les principaux référents du récit (gestes produits en accompagnement des mots correspondants) entraîne une meilleure compréhension de celui-ci par les élèves. Il s'agit d'enfants scolarisés en grande section de maternelle.

- **les co-verbaux référenciels** qui permettent de représenter des référents concrets ou abstraits c'est-à-dire des gestes de type iconique ou métaphorique (parmi lesquels les gestes déictiques, illustratifs...)
- **les co-verbaux de synchronisation** (gestes rythmiques par exemple qui permettent de scander le flux de parole)
- **les co-verbaux expressifs** (gestes qui redoublent, renforcent la parole par exemple)

Le lien entre le geste et la langue étrangère est intéressant pour la présente étude, notamment un champ qui traite spécifiquement du geste pédagogique. Cette question peut aborder à la fois la forme du geste, ses fonctions et son impact sur l'apprenant (Tellier, 2006).

3.3.6.2 Spécificité du geste pédagogique :

3.3.6.2.1 Définition, catégorisation et fonctions

Le geste pédagogique est principalement un geste des bras et des mains (avec ou sans mimiques) utilisé par l'enseignant de langue dans un but pédagogique. L'objectif premier est de faciliter l'accès au sens en langue étrangère. Il agit comme une traduction gestuelle des paroles de l'enseignant.

Tellier (2008) a établi un classement fonctionnel qui permet de mettre au jour trois grandes catégories de gestes³³ : les gestes d'information, les gestes d'évaluation et les gestes d'animation. Ce découpage rappelle les rôles de l'enseignant définis par Dabène (1984). Il semble pertinent de réutiliser cette catégorisation fonctionnelle, originellement bâtie sur l'analyse d'interactions verbales, pour l'appliquer à l'analyse des phénomènes non verbaux d'autant plus que Dabène précise « *qu'un bon nombre d'opérations peuvent se traduire par des manifestations non verbales* » (1984, p.43).

Les gestes d'information sont des gestes d'information grammaticale (pour transmettre des données relatives à la morpho-syntaxe et à la temporalité) et des gestes

³³. Marion Tellier a travaillé à partir de corpus vidéo de classes de langue.

d'information lexicale. Le geste est produit par l'enseignant pour illustrer un mot ou une idée de son discours oral.

Le geste d'animation englobe à la fois les gestes de gestion de classe (changement d'activité, démarrage et clôture d'activité, placement des apprenants/du matériel, donner des consignes, etc.) et de la gestion des interactions et de la participation (réguler les débits/le volume sonore, faire répéter, interroger, donner la parole, etc.).

La catégorie des **gestes d'évaluation** comprend les gestes pour féliciter, approuver ou signaler une erreur. Quand l'énoncé présente une erreur, l'enseignant peut soit interrompre l'apprenant, soit attendre la fin de l'énoncé pour intervenir. De manière générale, si l'enseignant signale une erreur pendant la production de l'apprenant, il pourrait avoir tendance à le faire de manière non verbale, de façon à ne pas l'interrompre.

La gestualité co-verbale de l'enseignant peut jouer plusieurs rôles dans une activité d'enseignement/apprentissage (Baurens, Blanc & Griggs, 2007, p.10) :

- **Un rôle d'accès au sens** : « *le non verbal constituerait une médiation vers la Langue Etrangère* » : avec la présence notamment de nombreux gestes de pointage : des co-verbaux référentiels (déictiques, illustratifs) comme le pointage vers soi ou certaines parties du corps : la tête pour figurer la réflexion, l'oreille en référence à l'ouïe ou la poitrine pour signifier le sentiment d'aimer. On relève aussi le pointage vers des supports : le tableau, l'ordinateur, le cahier (consignes), les affichages (rappel des savoirs antérieurs). Ces gestes ont une fonction pédagogique évidente d'accès au sens via un signe visuel, parfois dans un rapport métaphorique ou métonymique avec le référent (le cœur pour aimer, la tête pour penser), et donc en lien avec le contenu à enseigner (savoirs déclaratifs).

- **Un rôle d'organisation de l'activité** : « *non verbal et conduite de classe sont liés* » : avec la présence de co-verbaux de synchronisation mais aussi des référentiels déictiques : comme la désignation des élèves pour distribuer la parole, inciter à intervenir ; le regard appuyé unidirectionnel de l'enseignant (buste en avant) comme signe d'encouragement, posture d'attente ; ou encore différents « gestes sonores » (claquement de doigts, frapper des mains) pour attirer l'attention, relancer l'activité ; des gestes d'orchestration (type circulaire) pour faire répéter l'ensemble de la classe. Ces gestes ont une fonction pédagogique de type organisationnel : il s'agit de gestes de rassemblement, de relance, d'orchestration, de centration sur l'activité.

- **Un rôle au sein des interactions** : « *non verbal et évaluation* »: On note, dans ce cas, la présence de co-verbaux expressifs : hochement de tête (signe d'approbation), signe de négation avec la main, gestes de bascule avec la main (signe d'approximation), mimiques du visage : grimace d'impatience et d'agacement. Ces gestes ont une fonction pédagogique d'évaluation : ils servent à appuyer la parole pour visualiser une évaluation, pour la renforcer ou l'atténuer, la rendant ainsi humoristique voire plus douce.

Ces nombreux gestes créés et utilisés régulièrement par un enseignant constituent peu à peu « un code gestuel commun » (Tellier, 2008) partagé par les acteurs d'une même classe. Ces gestes du code commun présentent un fort degré de conventionalité dans la classe. Une fois assimilés par les apprenants, ils sont d'une aide encore plus précieuse pour la compréhension et la mémorisation. Selon Tellier (2008, p.4), trois conditions peuvent être énumérées pour qu'un geste pédagogique fasse partie du code commun de la classe. Il faut :

- « *que ce geste soit toujours associé au même sens.*
- *Que son utilisation soit fréquente afin d'être mémorisé*
- *Qu'il garde toujours le même aspect (la même forme) pour être bien identifié. »*

Ainsi, le geste pédagogique est efficace dans la classe de langue et crée des automatismes chez les apprenants. A la vue d'un certain geste, ils savent qu'ils commettent une erreur (et laquelle), ils comprennent le sens d'un énoncé et peuvent donc assimiler une consigne d'activité.

3.3.6.2.2 Possibilité de source de confusion

Dans le cadre d'un enseignement de langue étrangère, le geste ne constitue pas toujours une aide pour l'accès au sens, il peut parfois apparaître comme un obstacle à la compréhension et cela pour deux raisons (Tellier, 2008) :

Tout d'abord, le marquage culturel du geste. En effet, chaque communauté culturelle possède des pratiques non verbales qui lui sont propres. La proxémique (distances entre les interlocuteurs, contacts physiques, regards, etc.) et les gestes co-

verbaux présentent des caractéristiques culturelles. Enfin, les gestes les plus typiques d'une culture sont les emblèmes. Chaque communauté sociolinguistique possède un répertoire d'emblèmes qui ne sont pas nécessairement compris et utilisés par d'autres communautés (Cosnier, 1982). Il est donc nécessaire de familiariser les apprenants avec ces gestes.

Par ailleurs, la représentation gestuelle peut être interprétée de manière différente selon l'âge et la maturité d'une personne. Adulte et enfant n'ont pas les mêmes représentations du monde. Un adulte, possède une certaine conception du monde, due à son expérience de la vie et est doté d'habitudes gestuelles et verbales spécifiques. L'enfant a une perception du monde qui est en pleine évolution et ses habitudes communicatives sont différentes. L'enfant crée progressivement des représentations mentales des concepts.

Ainsi, certains gestes sont à affiner ou à modifier si l'on veut que le support non verbal soit efficace pour la compréhension en langue étrangère.

Pour la présente étude, cette analyse de la gestualité co-verbale concerne seulement l'enseignant. *« Les enseignants de langue ont parfaitement raison d'avoir recours à la gestuelle pour faciliter l'accès au sens, c'est un support efficace, facile à utiliser et qui permet d'éviter la traduction en langue maternelle (...) La multimodalité en classe de langue permet d'une part de faciliter l'accès au sens et d'autre part d'atteindre tous les apprenants quelque soit leur préférence modale »* (Tellier, 2008, p.7).

Les éléments non-verbaux pointés participent de l'étayage de l'enseignant et vont aider à faire participer et s'investir les apprenants dans les processus de compréhension et de production orales. *« La relation geste et parole est donc essentielle pour la production mais elle l'est également pour la compréhension. En ce qui concerne la conversation, il apparaît que l'interlocuteur décode de nombreuses et pertinentes informations à travers les gestes (...) En ce qui concerne la compréhension orale d'une langue étrangère, il est largement admis qu'elle est beaucoup plus difficile lorsque le canal visuel est supprimé (téléphone, émission de radio, enregistrement sur cassette audio, etc.). Le cas échéant, les apprenants prennent largement appui sur les indices non verbaux pour construire le sens »* (Tellier, 2008, p.5).

Conclusion intermédiaire

Dans ce chapitre, la recherche est tout d'abord replacée dans son contexte théorique. Nous nous intéressons, dans un premier temps, aux interactions qui sont en jeu dans la relation mère-enfant, en nous appuyant sur les notions de **médiation sémiotique** (Vygotsky, 1934) et d'**étayage** (Bruner, 1983, 1987, 1996, 1997) ; puis, dans un second temps, dans la relation enseignant-apprenants, dans le cadre scolaire. L'étayage correspondant à l'ensemble des interactions de soutien et de guidage mises en œuvre par un adulte ou un autre tuteur pour aider l'enfant à résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au préalable. En effet, en milieu naturel, le développement cognitif et l'acquisition du langage et de la culture par l'enfant, s'effectuent dans le cadre d'interactions permanentes avec l'entourage, avec autrui et non par le seul déploiement autonome de capacités mentales (Bruner, 1983).

La présente recherche se penche davantage sur les interactions qui sont échangées en classe car notre intérêt se porte sur les stratégies d'étayage du professeur en tant que geste professionnel (Bucheton, 2009) ; étayage entendu comme diverses interventions que l'enseignant accorde aux capacités des élèves ainsi que ses processus d'ajustement (Grandaty & Chemla, 2004 ; Grandaty, 2006). L'étude, de par son cadre théorique, la mise en évidence du rôle joué par les opérations cognitives et les questionnements qu'elle entraîne, se situe naturellement dans le champ de la didactique cognitive des langues (Billières & Spanghero-Gaillard, 2005a, b et c, 2007). Dans la classe, rappelons qu'un **contrat didactique** est implicitement établi entre les divers interactants (Brousseau, 1989 ; Cicurel, 2005). La classe étant un des lieux privilégiés où s'exerce l'étayage, la relation inégale et asymétrique entre les participants est mise en évidence (Bigot, 2005 ; Vasseur, 2005). Cette interaction en classe est **multimodale** dans la mesure où elle englobe, non seulement les échanges verbaux, mais également le langage gestuel et les actions non-verbales, des divers participants. En effet, le modèle théorique dans lequel nous nous situons implique la nécessité de disposer d'une vision globale des interactions en classe (Cosnier, 1982 ; Colletta, 2004, 2005 ; Tellier, 2006, 2008).

Le bon pilotage d'un apprentissage peut être évalué en fonction de deux critères : d'une part, **le tutorat de l'enseignant** doit être indirect et multiple et revêtir les caractères que Bruner (1983) a analysés comme composant l'étayage ; d'autre part, **l'autonomie des apprenants** doit être respectée et développée. En effet, il est essentiel de laisser à l'apprenant le temps d'effectuer ses propres opérations cognitives d'appropriation de l'input (Bange, 1996 ; Bange, Carol & Griggs, 2005). *« Les deux exigences simultanées, à savoir la communication comme principe et comme but de l'apprentissage de la L2 et le caractère 'systématique' (au sens d'une conscience métalinguistique) de cet apprentissage ne peuvent paraître se contredire que si on reste dans certaines habitudes de pensée. Ces deux exigences délimitent un chenal dans lequel les élèves doivent avancer sous la conduite des enseignants »* (Bange et al. p.87).

La classe de langue est le lieu où l'interaction intervient à deux niveaux. Tout d'abord, à travers l'étayage de l'enseignant qui permet de faciliter l'apprentissage de la langue dans la communication. Apprentissage vu comme le passage de la régulation du comportement par autrui à **une régulation autonome** (Vygotsky, 1934 ; Bange, 1996). Par ailleurs, il y a le jeu de langage dans lequel les acteurs sociaux (qui sont le tuteur et le novice), sont engagés conjointement en vue de la réalisation d'un but commun. Le rôle du tuteur est indispensable, mais il ne serait pas tuteur s'il n'était d'abord partenaire dans l'interaction sociale. La relation tuteur-novice dans l'apprentissage n'exclut pas, mais au contraire présuppose la dimension sociale de l'interaction. La recherche s'inscrit donc dans **une perspective socio-cognitive de l'apprentissage**.

La notion d'étayage ne doit pas être restreinte à la seule aide linguistique apportée par un tuteur « expert » à un novice, mais doit être repensée en profondeur et pourquoi pas envisagée dans un contexte plus large (**étayage global**) (Vasseur & Hudelot, 1998), dans une démarche informative des besoins du novice (**étayage de l'étayage**) (Hudelot & Vasseur, 1997), ou encore en prenant le tuteur à témoin, lorsque le novice verbalise ses hésitations, ses auto-questionnements et auto-reformulations par rapport à un modèle ou à des attentes (**étayage virtuel** ou **auto-étayages**) (étayages de soi à soi) (Vasseur, 1999).

Chapitre 2 : Approche de l'oral

L'étayage de l'enseignant ou les différentes stratégies que ce dernier met en place pour aider l'apprenant dans son apprentissage, ne concerne, pour la présente étude, que l'apprentissage de la compréhension et de la production orales, dans une salle de classe. En effet, les Approches communicatives et à leur suite, l'approche actionnelle, dominent aujourd'hui l'enseignement du FLE pratiquement partout dans le monde. Les compétences orales (tant la compréhension que la production) sont devenues une priorité à enseigner. Si ces compétences sont bien définies par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, 2001), le choix de la méthode et des stratégies mises en place en classe, restent souvent à la discrétion de l'enseignant : la compétence orale reste toujours délicate à enseigner. Néanmoins, en milieu exolingue, c'est à partir de la pratique de classe et en particulier de l'étayage de l'enseignant, que les apprenants sont amenés à développer ces compétences.

La notion d'étayage, qui fait l'objet de cette étude, nécessite une précision du contexte dans lequel elle s'intègre. C'est la raison pour laquelle, il est nécessaire de replacer la recherche dans le contexte plus large de **la didactique de l'oral** (Nonnon, 1999 ; Garcia-Debanc, 1999 ; Dolz & Schneuwly, 2009), pour ainsi mettre en valeur la problématique actuelle de cet enseignement. Tout d'abord, nous traitons de l'oral et de son enseignement pour montrer que **cette compétence est toujours difficile à enseigner**, assez floue, tant en français langue maternelle (désormais FLM) (Halté, 2005 ; Halté & Rispaïl, 2005) qu'en français langue étrangère (désormais FLE) (Durand, 2000 ; Detey, 2007).

Ensuite, **les apports de la perspective interactionniste**, pour cette recherche, sont mis en évidence (Mondada, 1995 ; Kerbrat-Orecchioni, 1998, 2000, 2004 ; Pekarek Doehler, 2000 ; Kerbrat-Orecchioni & Traverso, 2002 ; Bouchard, 1998, 2007), en redéfinissant la notion d'interaction (Kerbrat-Orecchioni, 1998, 2000, 2004 ; Kerbrat-Orecchioni & Traverso, 2002), en replaçant cette dernière dans **le cadre pédagogique de la classe** (interaction pédagogique, didactique et sociale) (Bouchard, 1998 ; Germain, 2004 ; Germain & Netten, 2004 ; Cicurel, 2005 ; Cicurel & Rivière, 2008), pour ainsi voir

en quoi elle joue un rôle primordial, particulièrement dans la relation enseignant/apprenants (Bigot, 2005 ; Vasseur, 2005).

Puis, **une approche psycholinguistique qui présente les divers modèles de l'oral** (réception et production du langage) est proposée (Gineste & Le Ny, 2002 ; Blanc & Brouillet, 2003). Cette approche est intéressante seulement, dans la mesure où elle peut informer l'action didactique. Cette section a simplement pour but d'apporter un éclairage sur les processus mis en œuvre en compréhension et en production mais n'a nullement la prétention d'introduire à une étude psycholinguistique de la problématique développée dans le présent travail.

Enfin, un point est effectué sur l'enseignement de l'oral, sur sa mise en œuvre, concrète dans la classe de langue étrangère. La démarche à suivre, les supports utilisés et les diverses activités sont davantage explicités (Bérard, 1991 ; Porcher, 1995 ; Parpette, 1997 ; Weiss, 2002 ; Courty, 2003 ; Ducrot, 2005 ; Cuq & Gruca, 2005).

1. Une notion floue, tant en français langue étrangère qu'en français langue maternelle

De nos jours, beaucoup d'enseignants de Français Langue Etrangère et Seconde (FLES) et de français langue maternelle (FLM), ont encore des difficultés à cerner précisément ce qu'est l'oral et à établir les différences entre l'oral et l'écrit (Blanche-Benveniste, 1997 ; Blanche-Benveniste & Bilger, 1999). L'oral est un domaine flou, par conséquent la pratique des professeurs reste encore tâtonnante.

1.1 L'oral en français langue maternelle

En 1991, Eddy Roulet affirme à propos de l'oral: *"Les quatre questions qui reviennent à intervalles réguliers dans le débat pédagogique peuvent être formulées ainsi:*

- *Faut-il enseigner l'oral?*
- *Si oui, qu'est ce que l'oral? et quel oral enseigner?*
- *Peut-on enseigner l'oral, et comment?*

- *Quelles sont les implications d'une telle réorientation de l'enseignement pour les formations initiale et continue des enseignants?"* (Roulet, 1991, in Halté et Rispaïl, 2005, p.11)

Dans la même période, rappelant les avatars récents de la notion, Halté (1992) qualifie l'oral de *"serpent de mer, pour ses grandes capacités en apnée et son aptitude à resurgir périodiquement de l'océan des préoccupations éducatives"* (Halté, 2005, in Halté et Rispaïl, 2005, p.11). L'oral est un objet à récurrence obstinée.

Ces interrogations ainsi posées, ne paraissent pas dépassées aujourd'hui : on se les pose encore et toujours avec la même intensité. Il existe de nos jours, une incontestable "actualité" de l'oral dont témoigne l'activité éditoriale récente. L'oral est encore un *"mauvais objet didactique et pédagogique"*, (Halté, 2005, in Halté et Rispaïl, 2005, p.12) qui sert de paravent ou de cache-misère à une didactique de l'activité langagière. L'oral est un **"OVMI : un Objet Verbal Mal Identifié. Longtemps "non objet", ni didactique, ni pédagogique, l'oral est aujourd'hui une espèce d'objet verbal mal identifié, définitivement chargé d'idéologie, véritable auberge espagnole où l'on emmène avec soi ses préoccupations. C'est un objet attrape-tout, confus, indéfiniment syncrétique, usé avant même d'avoir réellement servi"** (Halté, 2005, in Halté et Rispaïl, 2005, p.12).

En effet, la place de l'oral et son apprentissage ont été occultés pendant des années et le peu d'études consacrées précisément à l'oral ont rencontré peu d'écho: le décalage avec les travaux didactiques sur la lecture et l'écriture est flagrant (Grandaty & Turco, 2001 ; Nonnon, 2004). Même s'il faut parler davantage de résurgence que d'émergence (Nonnon, 1999), l'importance prise récemment par la demande de l'institution et des enseignants concernant la maîtrise de l'oral, l'essor des préoccupations théoriques relatives à la verbalisation et aux interactions constituent cependant un élément nouveau.

La question de l'oral renvoie à l'acquisition de compétences langagières spécifiques: apprendre à mieux pratiquer et à mieux connaître le fonctionnement de la langue, de la communication, des genres discursifs en situation d'oral, en réception (écoute, compréhension de discours oraux) et en production (prendre en charge des énoncés à l'oral, en mettant en œuvre des conduites de discours plus élaborées et plus diversifiées). Nous pouvons donc parler spécifiquement d'**une didactique de l'oral**. Dans la mesure où son objet lui-même est encore mal connu et problématique, les références théoriques, dans ce domaine, sont assez récentes et peu stabilisées. D'où le flou et la fragilité théorique dont la réflexion sur l'enseignement de l'oral émerge à peine. Et pourtant, il est *« possible et*

nécessaire de travailler l'oral de manière intégrée aux disciplines. Les situations d'apprentissage scientifique et technologique sont des lieux d'investigation à privilégier. Elles génèrent des discours peu présents dans la vie quotidienne des enfants que l'école se doit naturellement de leur permettre de les acquérir » (Grandaty & Turco, 2001, p.413).

L'enseignement de l'oral, comme domaine propre du français, ne s'installe qu'avec la rénovation de l'enseignement du français durant les années soixante et soixante-dix ("le tournant communicatif"), dans tous les pays francophones (et même au-delà, dans la plupart des pays européens). Une redéfinition de la finalité centrale de l'enseignement de la langue maternelle est proposée: *"l'objet de l'enseignement du français (...) est l'usage et le développement des moyens linguistiques de la communication; il s'agit de rendre l'enfant capable de s'exprimer oralement et par écrit et capable de comprendre ce qui est dit et écrit"* (Plan de rénovation de l'enseignement du français, 1970, in Dolz & Schneuwly, 2009 (1998), p.14). A cause notamment de la grande influence de la linguistique structurale dans les années 1960 et 1970, qui insiste sur la primauté de l'oral par rapport à l'écrit, la langue orale, devient un objet scolaire au même titre que la langue écrite, dans la mesure où la discipline scolaire "français" est maintenant organisée explicitement autour de la dichotomie "oral-écrit", le plan de rénovation français allant même jusqu'à parler de "priorité de l'oral". Désormais, les nouveaux programmes et méthodologies mettent en avant l'importance d'apprendre à s'exprimer dans de véritables situations de communication, marquant ainsi un véritable tournant communicatif. L'oral devient actuellement l'objet de toutes les attentions et *« les récentes instructions officielles lui accordent une place de choix »* (Plane & Garcia-Debanc, 2004, p.12).

Mais, la pratique en elle-même est toujours peu consolidée, reste hésitante et tâtonnante. En effet, l'instauration de la dichotomie oral/écrit a pour résultat une réflexion didactique intense, mais de courte durée, sur les modalités de réalisation de l'enseignement de l'oral. Concernant les pratiques didactiques dites innovantes, des propositions de démarches très diverses défilent à grande vitesse. Aucune ne réussit à s'imposer durablement (Dolz & Schneuwly, 2009). L'enseignement de l'oral reste difficile.

En effet, étant donné l'idéalisation de l'écriture comme forme parfaite de la langue et donc de l'expression de la réalité et de la pensée, la parole ne peut être conçue que sous deux formes:

- D'une part, soit elle tend vers la forme idéale que représente l'écrit, confondant ainsi oral et écrit: il s'agit ici de la position dominante avant le tournant communicatif.
- D'autre part, elle est vue comme fondamentalement différente dans sa forme et sa fonction puisqu'elle est le lieu de l'expression spontanée quotidienne de la personne de l'élève: il s'agit ici de la position dominante après le tournant communicatif.

Dans les deux cas, l'oral est conçu comme un tout homogène qui se confond avec ou s'oppose à l'écrit, lui aussi vu comme unité homogène.

Une autre difficulté réside dans le fait que si l'oral devient un ensemble d'objets à part entière, son enseignement suppose qu'on définisse de façon précise et opératoire **son évaluation**. L'évaluation de l'oral peut poser des problèmes spécifiques et cela est sans doute lié à au moins dix raisons, tant d'ordre empirique que théorique, selon Garcia-Debanc (1999). Ces raisons sont les suivantes:

- La pratique de l'oral est transversale à toutes les disciplines et à toutes les situations, de sorte que sont difficilement isolables des objets d'enseignement susceptibles d'être travaillés.
- L'oral est difficile à observer et complexe à analyser. En effet, les paramètres qui interviennent dans l'interprétation d'un énoncé oral sont nombreux et concomitants.
- L'oral implique l'ensemble de la personne. La production verbale ne peut être dissociée de la voix et du corps.
- D'un point de vue sociolinguistique (plus encore que l'écrit), l'oral est profondément marqué par les pratiques sociales de référence. Cette problématique, bien connue en sociolinguistique et dans l'enseignement du FLE est encore trop souvent ignorée par les enseignants.
- L'oral ne laisse pas de trace et nécessite pour son étude des enregistrements techniquement exigeants.
- L'évaluation de l'oral nécessite beaucoup de temps (à la fois dans le temps de la classe et dans le travail personnel de l'enseignant).
- L'évaluation de l'oral suppose un détour par l'écrit par le biais de transcriptions. L'analyse des dimensions syntaxique et sémantique de l'oral n'est possible qu'en recourant à des transcriptions écrites.

- L'oral est souvent mal connu et son fonctionnement spécifique ignoré. On juge toujours de la qualité de l'oral à l'aune de l'écrit, en dévalorisant l'oral.
- Les indicateurs de maîtrise de l'oral ne sont pas clairement synthétisés.
- Il existait jusqu'ici peu de matériel pédagogique pour enseigner l'oral et les recherches didactiques sur l'oral se sont développées plus récemment que celles sur l'écrit.

Il est certes difficile d'évaluer l'oral en FLM, mais cela est pourtant nécessaire. Les six raisons suivantes peuvent être invoquées (Garcia-Debanc, 1999) :

- Qu'il soit ou non enseigné, l'oral est évalué, notamment dans les examens ou les entretiens d'embauche, de sorte que les enjeux sociaux de la maîtrise de l'oral sont immenses.
- Toute évaluation de l'oral implique une réflexion sur la norme (qu'est ce que bien parler?)
- Le statut de l'oral dans la classe est un bon analyseur du mode de travail pédagogique et de la conception de l'apprentissage que se fait le maître.
- Une évaluation objective est nécessaire aux enseignants pour procéder à un étayage efficace. Pour procéder à un étayage efficace et ajuster ses interventions dans le cours même de l'interaction, l'enseignant a "besoin de lire dans les énoncés oraux des élèves toutes ces conduites en gestation, même sous forme embryonnaire" (Nonnon, 1997).
- Une évaluation objective est nécessaire aux enseignants pour programmer efficacement un enseignement de l'oral.
- Une évaluation objective est nécessaire aux élèves pour savoir comment progresser.

Ainsi, la notion d'oral, son enseignement en FLM et par là même son évaluation, reste encore aujourd'hui un domaine mal circonscrit (malgré les instructions officielles) et la pratique des professeurs paraît être toujours aussi tâtonnante. Les problématiques de l'oral ne peuvent s'appréhender sérieusement, (c'est-à-dire s'inscrire réellement dans les cursus) qu'à la condition de s'intégrer dans une conception du français, en phase avec son évolution historique et en congruence avec l'état des recherches et avec l'état des besoins sociaux. *"Pour l'heure, la nouvelle donne est très imparfaite dans les textes officiels, tant au plan des notions que l'on a du texte, du discours et de leurs rapports, de leur relation à*

la langue - les trois grammaires! - que des manques flagrants, par exemple en matière de communication langagière. Beaucoup est encore à faire sans doute, mais les voies sont désormais ouvertes" (Halté, 2005, in Halté & Rispail, 2005, p.31).

1.2 L'oral en français langue étrangère

Pour bien saisir la problématique en jeu ici, il faut faire appel à Ferdinand de Saussure (1916), en ce qui concerne la **dichotomie langue/parole** d'une part, mais aussi pour sa prise de position à propos du rapport entre oral et écrit, position partagée dans une certaine mesure par Bloomfield, tous deux, éminents représentants à l'origine de l'essor de la linguistique structurale, comme le rappelle Durand (2000) : « *Langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts : l'unique raison d'être du second est de représenter le premier ; l'objet linguistique n'est pas défini par la combinaison du mot écrit et du mot parlé ; ce dernier constitue à lui seul son objet. Mais le mot écrit se mêle si intimement au mot parlé dont il est l'image, qu'il finit par usurper son rôle principal ; on en vient à donner autant et plus d'importance à la représentation du signe vocal qu'à ce signe lui-même. C'est comme si l'on croyait que pour connaître quelqu'un, il vaut mieux regarder sa photographie que son visage* » (Saussure de, 1916, in Durand, 2000).

Durand expose, dans la suite de son article, les arguments développementaux et linguistiques (nature des systèmes d'écriture) qui ont conduit à cette « domination » de l'oral dans la linguistique post-saussurienne, « domination » non pas due à une quelconque « supériorité » de l'oral sur l'écrit, mais à son caractère plus « naturel ». Si la plupart des chercheurs s'accordent donc sur la « primauté » de l'oral, il semblerait toutefois aujourd'hui aussi que la « faculté de langage » ne soit fondamentalement pas davantage liée à une modalité sensorielle qu'à une autre (comme l'attestent les travaux sur les langues des signes).

Deux inexactitudes, versants d'une même erreur, sont donc à éviter. L'une consiste à considérer que l'enseignement/apprentissage du FLE n'a pas à distinguer l'oral de l'écrit : on apprend « la langue », quel que soit le médium. L'autre consiste à dire que l'oral et l'écrit sont deux champs tout à fait différents, qu'il convient de nettement séparer dans l'enseignement.

Il apparaît en effet que la langue n'est ni orale, ni écrite : elle est cette connaissance partagée par ses locuteurs linguistiquement compétents (au sens

chomskyen), ce code, que l'on serait tenté de qualifier d'abstrait, qui leur permet de transmettre de l'information et d'interagir *via* le médium linguistique. Cependant, cette langue s'incarne à travers les manifestations audibles et visibles que sont la parole et l'écriture (les autres manifestations corporelles, en particulier mimo-gestuelles, doivent également être mentionnées).

« Or, la parole est ontogénétiquement et phylogénétiquement première par rapport à l'écriture, dont l'une des fonctions primordiales est précisément d'en constituer une certaine forme de matérialisation. Apprendre l'oral implique donc d'apprendre la langue mais aussi la substance dans laquelle elle se réalise, à savoir, dans le cas de l'oral, la matière phonique. Dès lors, il s'agit bien en premier lieu pour les enseignant(e)s de rester conscient(e)s de la distinction entre langue et parole et de se souvenir que l'apprentissage de la seconde ne peut se réduire à celui de la première » (Detey, 2007, p.23).

Ainsi, l'oral possède des spécificités linguistiques qui diffèrent de celles de l'écrit. Ces différences linguistiques, à plusieurs niveaux d'analyse, entre oral et écrit en français ont fait l'objet d'études de plus en plus nombreuses depuis les années 1980 (notamment celles sur le français parlé de Blanche-Benveniste, (1997) et de Blanche-Benveniste & Bilger, (1999)), à tel point que l'on peut parler de « grammaire de l'oral » (s'opposant donc à une « grammaire de l'écrit »). Il est nécessaire, d'un point de vue didactique, d'entraîner les étudiants aux deux modalités écrites et orales, si l'on souhaite développer chez eux les deux types de compétence.

L'oral ne peut, ni linguistiquement, ni psycholinguistiquement, être simplement « remplacé » par l'écrit, et l'amélioration de son enseignement reste une préoccupation d'actualité en didactique du FLE (Weber, 2006). L'une des caractéristiques essentielles de l'oral vis-à-vis de l'écrit doit alors à présent être à nouveau soulignée : il s'agit de sa fugacité.

En effet, *« Les écrits restent, les paroles s'envolent », dit-on parfois. En effet, comment travailler avec l'oral, alors que celui-ci ne permet que très difficilement aux étudiants de saisir tant la forme que le sens qu'il véhicule ? Une réponse a priori évidente à cette question pourrait être la suivante : si la langue ne se laisse pas appréhender par l'oral, l'écrit, ou plus précisément la transcription de l'oral, devrait permettre de pouvoir résoudre ce problème »* (Detey, 2007, p.26).

En se référant de plus près à **l'évolution des méthodologies en FLE** (et plus généralement des langues), il est à remarquer que l'oral n'a pas toujours été une priorité à enseigner.

Tout d'abord, avec **la méthodologie traditionnelle**, l'oral est relégué au second plan. Cette méthodologie, largement adoptée durant le 18ème et la première moitié du 19ème siècle, est également appelée méthodologie "grammaire-traduction". Nombre de chercheurs considèrent que son utilisation massive a donné lieu à des évolutions, qui ont abouti à l'apparition des nouvelles méthodologies modernes. Cette méthodologie se base sur la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère: l'oral est ainsi placé au second plan. La langue étrangère est présentée comme un ensemble de règles grammaticales et d'exceptions. Cette méthodologie affiche une préférence pour la langue soutenue des auteurs littéraires plutôt que sur la langue orale de tous les jours. La méthodologie traditionnelle utilise systématiquement le thème comme exercice de traduction et la mémorisation de phrases comme technique d'apprentissage de la langue. La grammaire est enseignée de manière déductive³⁴. La langue utilisée en classe est la langue maternelle et l'interaction se fait toujours en sens unique: du professeur vers les élèves. Le vocabulaire est enseigné sous forme de listes de mots présentés, hors contexte, que l'apprenant doit connaître par cœur. « *On a beaucoup critiqué son efficacité : huit à dix ans d'enseignement, à raison de cinq à six heures par semaine, ne suffisent souvent pas à développer une réelle compétence en L2, tant à l'oral qu'à l'écrit, encore que les résultats soient meilleurs pour ce dernier* » (Besse, 1992, p.27). Remise en question vers la fin du 19ème siècle, la méthodologie traditionnelle coexiste avec une nouvelle méthodologie: **la méthodologie naturelle**.

Historiquement, cette méthodologie se situe à la fin du 19ème siècle et coexiste avec la méthodologie traditionnelle, bien qu'elle suppose une conception de l'apprentissage radicalement opposée. « *Elle vise à reproduire, aussi naturellement que possible, certaines des conditions par lesquels on acquiert, enfant ou adulte, une langue au contact de ceux qui la parlent : pas de traduction, pas d'explications grammaticales, un « authentique bain linguistique » et pas de progression* » (Besse, 1992, p.24).

³⁴. C'est-à-dire, par la présentation de la règle, puis de son application à des cas particuliers sous forme de phrases et d'exercices répétitifs.

L'apprentissage d'une langue étrangère se fait à partir de la langue usuelle et quotidienne et doit ressembler le plus possible à celui de la langue maternelle par l'enfant. Cette méthode provoque indéniablement une certaine révolution, en s'opposant radicalement à la méthodologie traditionnelle utilisée par ses contemporains. Cette opposition entre les deux donne naissance aux prémices de la didactique des langues étrangères et à la méthodologie directe.

1902 marque la date à laquelle des instructions officielles imposent, d'une manière autoritaire, l'utilisation de **la méthodologie directe** dans l'enseignement national. Puren nomme cette action de "coup d'état pédagogique de 1902" (1994). Elle est considérée historiquement comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères. Elle est utilisée de la fin du 19ème siècle au début du 20ème siècle. L'objectif est désormais une maîtrise effective de la langue en tant qu'instrument de communication. La méthodologie directe constitue une approche "naturelle" de l'apprentissage d'une langue étrangère, fondée sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant. Un des principes fondamentaux qui la définissent est l'utilisation de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite. La langue écrite est considérée comme une langue orale "scripturée". *« La méthode directe est la première méthode qui prenne réellement en charge les langues vivantes dans leur oralité interactive, dans leur « globalisme », et qui souligne que, dans la progression d'enseignement, ce qui est important, c'est moins l'échelonnement et la répartition, leçon après leçon, du vocabulaire et de la morpho-syntaxe de L2, que la ré-utilisation constante de ce qui est appris pour apprendre du nouveau, par un effet ' boule de neige ' qui assure son dynamisme interne à l'apprentissage »* (Besse, 1992, p.34).

Face au refus de la part des enseignants, de la méthodologie directe, certains demandent de mettre en place un compromis entre le traditionnel et le moderne: en 1920, naît **la méthodologie active** qui est utilisée de manière généralisée dans l'enseignement des langues étrangères, jusqu'aux années 1960. Cependant, il n'y a pas réelle modification du noyau dur de la méthodologie directe, cette méthodologie ne faisant qu'introduire certaines variations.

La **méthodologie audio-orale** (MAO) naît au cours de la Deuxième Guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine. Cette méthode qui n'a duré

que deux ans, provoque un grand intérêt dans le milieu didactique. De ce fait, dans les années 1950, des spécialistes de la linguistique appliquée créent la méthode audio-orale: s'y appliquent une théorie du langage (la linguistique structurale distributionnelle) et une théorie psychologique de l'apprentissage (le behaviorisme³⁵). Le but de la MAO est de parvenir à communiquer en langue étrangère: les quatre habiletés sont visées car le but est de communiquer dans la vie de tous les jours. La priorité étant toujours accordée à l'oral. Elle est cependant contestée très tôt aux Etats-Unis et en Europe par certains enseignants et didacticiens, mais *« elle reste la première tentative réellement interdisciplinaire d'approche de l'enseignement/apprentissage des langues, et en tant que telle elle a joué un rôle important dans la redéfinition conceptuelle de ce champ »* (Besse, 1992, p.39).

Suite à la Seconde Guerre mondiale et à la décolonisation (dès le début des années 1950), la France est obligée de lutter contre l'expansion de l'anglo-américain comme langue de communication internationale. Elle cherche également à retrouver son rayonnement culturel et linguistique. Des équipes de recherches, constituées de linguistes, de littéraires et de pédagogues, s'activent en France et à l'étranger pour trouver les meilleurs outils pour diffuser le FLE. En 1954 les résultats des études lexicales sont publiés par le C.R.E.D.I.F. (Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français) en deux listes: le français fondamental premier degré et le français fondamental second degré. C'est au milieu des années 1950 que P. Guberina (Université de Zagreb) et P. Rivenc donnent les premières formulations théoriques de la méthode **SGAV (structuro-globale audio-visuelle)**. La méthodologie audiovisuelle (MAV) domine en France, dans les années 1960-1970 et le premier cours élaboré suivant cette méthode, publié par le CREDIF en 1960, est la méthode "Voix et images de France". La méthodologie SGAV repose sur le triangle : situation de communication/ dialogue/ image. Dans la méthodologie audiovisuelle, les quatre habiletés sont visées, bien qu'une place toute privilégiée soit accordée à l'oral. La MAV prend aussi en compte l'expression des sentiments et des émotions, non considérés auparavant. Cette méthodologie tient compte du contexte social d'utilisation d'une langue et permet d'apprendre assez vite à communiquer oralement avec des natifs de langues étrangères, mais n'offre pas la possibilité de comprendre des natifs parlant entre eux, ni les médias.

³⁵. En particulier celle de B.F Skinner.

A partir des années 1970, **l'approche communicative** (et cognitive) (Besse, 1992) se développe en France, en réaction à la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle. Elle tient le haut du pavé pendant les années 1980. Elle est le fruit de plusieurs courants de recherches en linguistique et didactique et répond à différents besoins. Dans cette approche, l'oral est une des quatre compétences à développer. Deux méthodologies précèdent l'approche communicative :

- Le français instrumental qui vise la communication orale en situation de classe uniquement (acquérir une compétence de compréhension immédiate: la compréhension de textes spécifiques plutôt que la production).
- Le français fonctionnel, qui est fondé sur les besoins langagiers réels des individus. Il envisage une relation de locuteur à locuteur, dans certaines situations de communication, et selon certains rôles sociaux. Les besoins langagiers des apprenants sont déterminés en fonction des actes de parole qu'ils ont à accomplir dans certaines situations.

Cependant le français fonctionnel et le français instrumental ont le même objectif pédagogique, celui de l'enseignement volontairement limité, plus ou moins utilitaire, et répondant à un appel urgent d'un public spécialisé.

Dans l'approche communicative les quatre habiletés sont développées, puisque tout dépend des besoins langagiers des apprenants. La langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. L'objectif étant d'acquérir une compétence de communication. Cette approche prend en compte les dimensions linguistique et extralinguistique qui constituent un savoir-faire, à la fois verbal et non verbal, une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son emploi approprié en situation. Il ne suffit donc pas de connaître les règles grammaticales de la langue étrangère pour communiquer, il est nécessaire de connaître en plus, les règles d'emploi de cette langue. Les apprenants « *comprennent certes mieux les échanges entre natifs et sont moins déroutés par leurs médias, mais leur compétence en particulier linguistique est moins, souvent, d'être à la hauteur de l'espèce de compétence communicative qu'ils ont apprise dans la classe, afin de s'insérer dans les différentes activités qu'on leur propose. Ils communiquent certes, mais ne parviennent pas toujours à parler la L2 comme on la parle* » (Besse, 1992, p.50).

A partir du milieu des années 1990, **l'approche actionnelle** apparaît et s'impose réellement avec la publication du **Cadre européen commun de référence pour les langues** (CECRL) en 2001. L'approche actionnelle propose de mettre l'accent sur les

tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global. L'action suscite l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives. La perspective privilégiée est de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches, (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. La perspective actionnelle prend aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. Les compétences générales individuelles du sujet apprenant ou communiquant reposent notamment sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'il possède, ainsi que sur ses savoir-apprendre.

Le CECRL est le fruit de plusieurs années de recherche linguistique menée par des experts des Etats membres du Conseil de l'Europe. Celui-ci présente une approche novatrice qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues et, surtout, il fournit une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats. Le Cadre est un outil conçu pour répondre à l'objectif général du Conseil de l'Europe qui est de *" parvenir à une plus grande unité parmi ses membres "* et d'atteindre ce but par *"l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel "* (Conseil de l'Europe, 2001).

Il introduit quatre nouveautés:

- d'une part, des niveaux communs de référence (six au total: de A1 à C2);
- d'autre part, un découpage de la compétence communicative en activités de communication langagière. Ces activités de communication langagière peuvent relever de: la réception (écouter, lire), la production (s'exprimer oralement en continu, écrire), l'interaction (prendre part à une conversation), la médiation (activités de traduction et d'interprétation);
- par ailleurs, la notion de "tâche": notion à relier à la théorie de l'approche actionnelle du cadre au sens de réalisation de quelque chose, d'accomplissement en termes d'actions. Autrement dit, l'usage de la langue n'est pas dissocié des actions accomplies par celui qui est à la fois locuteur et acteur social;
- enfin, une redéfinition de la compétence de communication qui prend en compte plusieurs composantes hiérarchisées de A1 à C2 : la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique.

Dans le CECRL, la compétence orale fait partie intégrante de la compétence de communication et représente donc une priorité à enseigner car *" communiquer c'est utiliser*

un code linguistique (compétence linguistique) rapporté à une action (compétence pragmatique) dans un contexte socio-culturel et linguistique donné (compétence socio-linguistique) (CECRL, 2001).

"Le Cadre européen commun de référence pour les langues, (2001), n'est pas seulement un ouvrage de normalisation de l'enseignement/ apprentissage des langues. En avançant comme conception langagière une perspective actionnelle, en redéfinissant la compétence de communication en compétence à communiquer langagièrement, en proposant la tâche comme outil d'enseignement/ apprentissage, cet ouvrage opère un déplacement de focalisation didactique du langage sur l'action complexe et il fait des concepts de genre discursif et de genre d'activité des concepts centraux pour la réflexion didactique actuelle" (Richer, 2006, p.63).

Le CECRL prône un éclectisme méthodologique, sans pour autant recommander précisément l'une des méthodologies qui font presse aujourd'hui dans le champ de la didactique du FLE. Effectivement, la méthodologie est absente du Cadre qui ne se recommande officiellement d'aucune d'entre elles: *« les méthodes à mettre en œuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche sont celles que l'on considère comme les plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social. L'efficacité est subordonnée aux motivations et aux caractéristiques des apprenants ainsi qu'à la nature des ressources humaines et matérielles que l'on peut mettre en jeu. Le respect de ce principe fondamental conduit nécessairement à une grande variété d'objectifs et à une variété plus grande encore de méthodes et de matériels [...] Le Cadre de référence n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter des choix »* (CECRL, 2001, p. 110)

Selon Richer (2007), le Cadre affiche une position méthodologique éclectique qui est lisible notamment à travers des notations incidentes, telle celle-ci, qui souligne la diversité des démarches possibles en matière d'enseignement de la grammaire, pour mieux mettre en relief une position médiane éclectique : *"entre ces deux extrêmes (un apprentissage fondé sur les règles vs un apprentissage fondé sur l'usage), la plupart des étudiants et des enseignants "courants", ainsi que les supports pédagogiques, suivront des pratiques plus éclectiques"* (CECRL, 2001, p.109).

L'éclectisme en didactique des langues est visible dans la production éditoriale de ces dernières années et a donc trouvé une confirmation institutionnelle dans le CECRL. Cet

éclectisme en didactique du FLE est davantage présent dans les manuels mis sur le marché, que dans la réflexion pédagogique. Un "éclectisme sauvage" (Richer, 2007) est en cours avec seulement quelques didacticiens qui tentent de le théoriser. Les pratiques méthodologiques en tant que gestes de la classe (avant noyau de la didactique) sont aujourd'hui quelque peu négligées dans la réflexion de nombreux didacticiens. En effet, cet éclectisme est visible entre autres, à travers la pratique des enseignants: *"les pratiques d'enseignement ont nécessairement toujours été marquées par un fort éclectisme"* (Puren, 1994, p.8). Ceci soulève, par conséquent, une question quant à la formation des enseignants de FLE.

Ainsi, l'oral, la compétence orale, est un objet dont l'enseignement paraît être pris en compte et considérée comme une priorité, par pratiquement toutes les méthodologies, mis à part par la méthode traditionnelle, dite "grammaire-traduction". En effet, depuis les années 1960 et le tournant que représente l'introduction des méthodes audio-visuelles, l'enseignement du FLE passe prioritairement par l'oral et la compréhension (en particulier aux niveaux A1 et A2), les niveaux suivants réservant généralement une place plus importante à l'expression et la lecture (Parpette, 1997). En revanche, même si elle apparaît être une nécessité à enseigner, toutes les méthodologies ne l'ont pas enseignée de la même manière et par conséquent n'ont pas la même conception de la notion d'oral : l'oral en tant que savoir à acquérir ou en tant que savoir-faire/habilité à maîtriser. Pour la présente recherche, l'oral est considéré comme un savoir-faire, une habileté à maîtriser, dont le but est de communiquer.

La partie suivante présente les apports de la perspective interactionniste, en modalité orale, pour la présente étude. Dans la mesure où la recherche s'inscrit dans une perspective interactionniste de l'acquisition du langage (Mondada, 1995 ; Kerbrat-Orecchioni, 1998, 2000, 2004 ; Pekarek Doehler, 2000 ; Kerbrat-Orecchioni & Traverso, 2002 ; Bouchard, 1998, 2007), sont mis en valeur les apports et caractéristiques de ce courant, puis est redéfini la notion d'interaction dans le cadre de la classe : l'interaction est didactique et sociale (Cicurel & Rivière, 2008 ; Germain & Netten, 2004).

2. Les apports de la perspective interactionniste en modalité orale

La perspective interactionniste dans la mesure où elle analyse les interactions verbales, a pour objectif de décrire le fonctionnement de divers types d'échanges communicatifs attestés dans nos sociétés (les conversations familières mais aussi les interactions se déroulant dans des contextes plus formels).

A partir de l'étude de corpus enregistrés et transcrits (approche empirique), il s'agit de dégager les règles et principes qui sous-tendent le fonctionnement de ces formes extrêmement diverses d'échanges verbaux. Ces règles ne sont pas universelles : elles varient d'une société à l'autre et même à l'intérieur d'une même société (selon l'âge, le sexe, l'origine sociale ou géographique des interlocuteurs). Mais il est admis que quelle que soit l'ampleur de ces variations internes à une même communauté linguistique, il est malgré tout possible de dégager certaines tendances moyennes propres à telle ou telle de ces communautés et de jeter les bases d'une approche contrastive du fonctionnement des interactions.

Qu'est ce qu'une interaction verbale? « *Pour que l'on ait affaire à une interaction verbale, il faut que se trouvent mis en présence deux interlocuteurs au moins, qui parlent à tour de rôle. Si les principes généraux sur lesquels repose le système des tours de parole sont universels, leur application varie considérablement d'une société à l'autre* » (Kerbrat-Orecchioni, 2000, p.3).

« *Parler c'est interagir* » (Gumperz, 1982, p.29) et « *l'interaction verbale est la réalité fondamentale du langage* » (Bakhtine in Kerbrat-Orecchioni, 1998, p.51). On ne peut donc tenter de comprendre la véritable nature du langage sans porter une réelle attention aux moyens qu'il met en œuvre pour parvenir à ses fins communicatives.

Le langage verbal a pour fonction première de permettre la communication interpersonnelle dans les diverses situations de la vie quotidienne. Ceci implique que pour appréhender l'objet-langue, il faut d'abord s'intéresser à ses réalisations en milieu naturel, c'est-à-dire analyser de très près, sur la base d'enregistrement de données « authentiques », le fonctionnement d'échanges langagiers effectivement attestés. Or il faut attendre, en

France, les années 1980 pour voir certains linguistes recourir systématiquement à cette pratique descriptive, qui reste encore relativement minoritaire.

2.1 Rappel historique : l'arrivée tardive de la notion « d'interaction » en France

L'interactionnisme dans le domaine de l'acquisition ne constitue pas une « école » unifiée dont les travaux seraient cumulatifs. La diversité des approches qu'il regroupe présente une richesse qui a permis le développement du champ et le défrichage de nouveaux horizons. *« Malgré cette diversité – ou peut-être justement grâce à elle et à son enracinement dans les principes communs – le dialogue à l'intérieur du champ est plus intense que jamais, ce dont témoigne par ailleurs la prolifération récente des volumes et colloques consacrés à la problématique de l'acquisition dans l'interaction »* (Pekarek Doehler, 2000, p.9).

Le développement de l'approche interactionniste de l'acquisition des langues secondes ou étrangères s'explique dans une double perspective. Tout d'abord, il s'agit de celle de la linguistique, et notamment de la linguistique interactionniste, et celle d'une évolution plus générale dans certains secteurs des sciences humaines concernés par le développement cognitif humain. Les approches interactionnistes se concentrent sur le fonctionnement interactionnel même – le processus discursif donc – comme lieu de mobilisation et de construction des compétences langagières. S'inspirant des développements en sociolinguistique et en pragmatique, de l'analyse conversationnelle et des travaux du psychologue russe Vygotsky³⁶, les études conduites dans cette lignée étudient les conditions et les mécanismes socio-interactifs (négociations interactives, tâches communicatives, structures de participation...) qui cadrent les processus d'apprentissage.

Parallèlement se développe, dans le domaine américain et sous l'influence des travaux en anthropologie et en psychologie développementale sur le développement des langues premières, la théorie socioculturelle de l'acquisition des langues secondes ou étrangères. Les travaux conduits dans ce cadre s'intéressent, eux aussi, à l'interaction en face-à-face comme lieu potentiel d'apprentissage, mais mettent davantage l'accent sur la dimension socio historique des activités liées à l'apprentissage. Leur intérêt porte à la fois

³⁶. Dont sa théorie est plus largement développée en partie 1, chapitre 1, partie intitulée « Les origines de la notion d'étayage » et « Les apports de la théorie socio-historico-culturelle du développement de Vygotsky ».

sur la nature socio historique, conventionnalisée des ressources communicatives déployées dans les interactions et sur l'emploi situé de ces ressources au cours de la pratique même.

« À travers les recherches interactionnistes et socioculturelles, et malgré l'absence quasi absolue d'un dialogue entre les deux courants, se dégage une idée de fond : le développement langagier (tout comme le développement cognitif) est foncièrement lié à des pratiques sociales. En tant qu'activité sociocognitive, l'apprentissage d'une langue étrangère est indissociable de l'établissement de relations interpersonnelles, de contextes d'action et de significations sociales » (Pekarek Doehler, 2000, p.6).

L'interactionnisme se développe assez tard en France et ce pour les diverses raisons suivantes. D'une part, en France, la linguistique est fille de la philologie (pour qui la langue n'existe guère qu'à travers un corpus de textes écrits). Le structuralisme ainsi que l'héritage saussurien (de Saussure, 1916) ne se sont guère montrés favorable à l'interactionnisme, ramenant la langue à un système décontextualisé, et s'intéressant surtout à ses réalisations écrites.

D'autre part, la sociologie de ce siècle est essentiellement marquée par les conceptions de Durkheim³⁷ (1858-1917), qui sont elles aussi assez éloignées des préoccupations interactionnistes. Aux Etats-Unis à l'inverse, se développe et s'affirme au cours des années 1920-1930, au sein du département de sociologie de l'université de Chicago, une tout autre tradition, celle de l'« interactionnisme symbolique », dont Goffman, puis les ethnométhodologues Sacks et Schegloff (fondateurs de l'« analyse conversationnelle ») seront les héritiers directs.

Par ailleurs, à cela s'ajoute le caractère foncièrement « égocentrique » de la plupart des courants de la psychologie telle qu'elle est pratiquée en France, et la faible implantation de l'approche systémique³⁸ développée aux Etats-Unis par Bateson et ses héritiers (école de Palo Alto).

Ces différents facteurs expliquent que la sensibilité interactionniste se soit épanouie en France si tardivement, et que cette dernière ait été si longtemps sourde à cette « mouvance » ; *« car il ne s'agit pas là à proprement parler d'un « domaine » scientifique homogène, mais plutôt de « courants aux eaux mêlées » (Bachmann et al. 1981), pour*

³⁷. Emile Durkheim est un des pères fondateurs de la sociologie moderne.

³⁸. Est parfois nommée analyse systémique : il s'agit d'un champ interdisciplinaire relatif à l'étude d'objets dans leur complexité. Avoir un regard systémique consiste à se centrer sur la structuration des contenus.

désigner l'ensemble fort disparate des recherches menées en « nouvelle communication » (Kerbrat-Orecchioni, 1998, p.54).

Par conséquent, la notion d'interaction est **une notion importée**, et cela doublement, puisqu'elle l'est d'un point de vue à la fois géographique et disciplinaire : c'est dans **le champ de la sociologie américaine** que cette notion a reçu simultanément son statut théorique, et son efficacité descriptive. En matière d'interactionnisme, la linguistique française a « pris le train en marche », avec une bonne décennie de retard. Mais ce retard, elle s'est ensuite employée à le combler à un rythme soutenu. En effet, à partir du début des années 1980, les colloques, ouvrages et numéros de revues comportant dans leur intitulé les mots « interaction », « dialogue », « conversation », « communication » se multiplient.

« Ce regain pour l'étude de l'oral témoigne d'une incroyable diversification des perspectives théoriques adoptées et des méthodes d'investigation mises en opération. Cette diversification s'accompagne d'un enrichissement non moins remarquable de divers corpus de français parlé et banques de données sur lesquels sont fondées les interprétations, théorisations et modélisations du système linguistique » (Horlacher, 2007, p.101).

Ainsi, deux facteurs favorisent probablement ce développement tardif mais spectaculaire :

- d'une part, l'existence en France et dans les pays francophones d'expression française, d'une tradition solide dans le domaine de la linguistique de l'énonciation³⁹ (tradition illustrée entre autres par Bally, Benveniste et Culioli), les notions de « subjectivité » et d'« intersubjectivité » ayant en quelque sorte préparé le terrain de l'interactionnisme.
- Et d'autre part, on peut considérer comme un facteur « négativement favorable » le fait que le modèle générativiste⁴⁰, dont les postulats sont en tous points aux antipodes de ceux de l'approche interactionniste, n'ait jamais occupé dans le champ linguistique français une position comparable à celle qui est encore aujourd'hui la sienne aux Etats-Unis.

³⁹. Courant qui s'inscrit dans le prolongement de la grammaire structurale des années 60-70.

⁴⁰. Modèle dont le père fondateur est Noam Chomsky (1928-). L'objectif des générativistes est d'expliquer le fonctionnement de la langue.

Ces deux facteurs conjugués expliquent d'ailleurs que ce n'est pas dans les départements de linguistique qu'il faut chercher, aux Etats-Unis, (où la linguistique de l'énonciation est quasiment inconnue, et la linguistique générative toujours dominante) les travaux d'analyse des conversations, mais dans les départements de sociologie, d'anthropologie ou de communication.

2.2 Les apports de la notion « importée » d'interaction sur l'analyse du discours et de la langue

Pour l'approche interactionniste, l'interaction sociale est constitutive des processus cognitifs, voire constructive des savoirs et des savoir-faire langagiers et de l'identité même de l'apprenant. L'interaction est comprise non pas comme un simple cadre qui fournirait des données langagières et permettrait de déclencher ou d'accélérer certains processus développementaux : elle est un facteur structurant le processus même de ce développement (Bange, 1992). Concevoir l'acquisition comme processus sociocognitif oblige à la penser comme **phénomène situé** dans des contextes sociaux variés et configuré par ces mêmes contextes, et à penser l'apprenant dans ses relations sociales, dans ses processus interprétatifs, dans ses représentations du monde (Pekarek Doehler, 2000).

Trois postulats de base, formant le cœur de l'approche interactionniste, peuvent être identifiés. Ces postulats sont les suivants :

- Le rôle constitutif de l'interaction pour le développement langagier (héritage vygotkien, Vygotsky, 1934)
- La sensibilité contextuelle des compétences langagières
- La nature située et réciproque de l'activité discursive (et cognitive)

« Ce qui constitue l'originalité de l'approche interactionniste, c'est qu'elle réunit ces trois postulats dans une démarche interprétative et analytique rigoureuse qui cherche à comprendre le fonctionnement socio-interactionnel (et même sociocognitif) lié à différents processus, conditions et occasions d'apprentissage. C'est sur la base de ce triangle que se forge, en effet, la compréhension de l'apprentissage, des compétences et de l'apprenant » (Pekarek Doehler, 2000, p.8).

« *Speaking is interacting* » (Gumperz, 1982, p.29). Cette citation signifie d'une part que l'exercice de la parole implique normalement plusieurs participants et d'autre part, que ces participants exercent en permanence les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles : **parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant.**

Ces influences mutuelles sont plus ou moins fortes selon la nature de la situation communicative. Dans les échanges en face à face, la pression du destinataire est maximale, et la moindre de ses réactions peut venir infléchir l'activité du « locuteur en place ». Mais cette pression est évidemment plus faible lorsque l'émetteur s'adresse à un destinataire absent. En d'autres termes : les différentes situations discursives ne présentent pas toutes le même **degré d'interactivité**. L'approche interactionniste privilégie tout naturellement, sans pour autant exclure les autres formes de productions discursives, celles qui présentent le plus fort degré d'interactivité, comme les conversations. C'est-à-dire que cette approche nouvelle impose au linguiste de nouvelles priorités. Notons que *le terme d'« interaction » désigne d'abord un certain type de processus (jeu d'actions et de réactions), puis par métonymie, un certain type d'objet caractérisé par la présence massive de ce processus : on dira de telle ou telle conversation que c'est une interaction (verbale), le terme désignant alors toute forme de discours produit collectivement, par l'action ordonnée et coordonnée de plusieurs « interactants »* (Kerbrat-Orecchioni, 1998, p.55).

En ce qui concerne l'objet à analyser, la priorité est donnée au discours dialogué oral. En effet, le dialogue est admis comme étant la forme à la fois primitive et basique de l'exercice du langage. D'autre part, il est bien évident que les formes écrites de production langagière ont dans nos sociétés une importance considérable, et qu'il existe entre les productions orales et écrites une sorte de continuum. Mais il n'en reste pas moins que c'est d'abord sous forme orale que se réalise le langage verbal, comme le terme de « langue » en porte lui-même la trace. La linguistique moderne ne cesse de le répéter. Mais on ne peut pas dire que les descriptions proposées se soient toujours conformées à cette affirmation de principe : « *tout en visant le langage oral, le linguiste a toujours travaillé sur de l'écrit* » (Véron 1987, p. 208) - ou plutôt, presque toujours. Blanche-Benveniste et Jeanjean (1987) montrent bien que le retard dont souffrent les études sur l'oral est corrélatif d'une dévalorisation obstinée de la langue parlée, et d'une assimilation inconsciente de la langue à sa variante écrite.

Les gestes et les mimiques jouent un rôle important dans le fonctionnement des interactions en face à face, et c'est avec tout le corps (et pas seulement la « langue ») que les personnes conversent (Cosnier, 1982, Colletta, 2004, Tellier, 2008). **La communication orale est « multicanale »**, et sa description doit idéalement rendre compte de l'ensemble des constituants du texte conversationnel, c'est-à-dire du « tototexte » (Cosnier, 1982).

Concernant la méthodologie, un respect absolu des données est imposé. Il s'agit donc ici d'une réhabilitation de l'empirisme descriptif, et d'un souci de travailler à partir de corpus constitués d'enregistrements d'interactions autant que possible, authentiques. La méthodologie est strictement empirique et procède essentiellement par des micro-analyses d'interactions entre locuteurs non natifs et locuteurs natifs ou plus « experts ». Des enquêtes par questionnaires sont aussi utilisées dans l'investigation sur les représentations sociales. La recherche interactionniste se concentre sur l'identification et la description de certains processus (sollicitations, reformulations...) et conditions (rapports de rôles, tâches...) interactifs des rencontres exolingues. Sur le plan méthodologique, cela implique donc en premier lieu l'observation et la description détaillée des pratiques locales comme lieux possibles de la construction des savoirs et des savoir-faire.

Une émergence de nouveaux objets, traditionnellement négligés voire totalement « oubliés » en linguistique de l'écrit (mais qui deviennent incontournables dès lors que l'on s'occupe de productions orales) sont désormais observés.

Tout d'abord, les procédés qui permettent **la construction progressive et collective du discours**, les « petits faits » qui ont une grande importance dans le fonctionnement des conversations: les reprises et reformulations, les inachèvements et rectifications, les bafouillages et « soufflages », ainsi que les « petits mots » nombreux et fréquents, qui ponctuent, structurent et régulent les conversations (Traverso, 2009). *« En chinois cantonnais par exemple, le stock des particules spécifiques de l'oral comprend, d'après Kwong 1990, une bonne centaine d'unités, et il en apparaît en moyenne dans les conversations une toutes les secondes et demie »* (Kerbrat-Orecchioni, 1998, p.58).

D'autre part, **la dimension relationnelle** est désormais prise en compte. Les discours naturels sont le lieu où se construisent en permanence l'identité sociale, et la relation interpersonnelle. Nombreuses sont en effet les études qui depuis deux décennies s'emploient à décrire comment se construit, dans et par l'interaction, une certaine relation

entre les participants (de distance ou familiarité, d'égalité ou de hiérarchie, de connivence ou de conflit...)⁴¹.

Par ailleurs, **la composante affective**, la strate émotionnelle joue dans le fonctionnement des interactions humaines un rôle fondamental.

2.3 Les caractéristiques de la perspective interactionniste

Avant de faire un point sur les caractéristiques de la perspective interactionniste, il est important de préciser, dès le début, quelques notions dont la notion de « **genre de l'oral** ».

Longtemps utilisée pour classer les divers écrits, la notion de « genre » apparaît pour « classer l'oral » (Kerbrat-Orecchioni, 2004). Ces classifications en genres, paraissent incontournables, dans la mesure où l'« usage courant » y recourt abondamment. Ce concept de genre paraît être une notion pertinente pour la « description de l'oral ». Pour Bilger et Cappeau (2004), ce concept a longtemps été limité aux concepts littéraires, mais des travaux récents montrent de quelle manière cette notion peut être étendue à la description des productions orales. Effectivement, il est difficile de décrire une interaction quelconque sans prendre en compte le genre dont elle relève : *« les genres étant définis comme des catégories abstraites qui regroupent, sur la base d'un certain nombre de critères, des unités empiriques se présentant sous forme de “textes” ou de “discours”. Si la définition des genres est la même pour l'oral et pour l'écrit, les problèmes posés sont à la fois communs et spécifiques »* (Kerbrat-Orecchioni, 2004, p.2).

Comme les textes écrits, les productions orales relèvent de genres divers, c'est-à-dire qu'ils se distribuent en “familles” constituées de productions variées mais présentant un certain “air de famille”. Cela est attesté par l'existence des nombreux termes, pour caractériser tel échange particulier comme étant, par exemple, soit une conversation, une discussion, un débat, un entretien ou encore un cours, une conférence ou un rapport.

⁴¹.D'ailleurs, Kerbrat-Orecchioni dans « Les interactions verbales », ouvrage en trois tomes, a consacré un volume entier à cette question des marqueurs de la relation interpersonnelle, ainsi qu'à un type d'investigation qui est apparu aux Etats-Unis à la fin des années soixante-dix, et qui a connu depuis un développement spectaculaire. Il s'agit de la réflexion concernant la politesse linguistique, amorcée par Goffman, et développée surtout par P. Brown et S. Levinson.

« Les locuteurs disposent d'une foule de termes pour catégoriser l'immense variété des textes qui sont produits dans une société : "conversation", "manuel", "journal", "tragédie", "reality-show", "roman sentimental", "description", "polémique", "sonnet", "récit", "maxime", "hebdo", "tract", "rapport de stage", "mythe", "carte de vœux"... On notera que la dénomination de ces genres s'appuie sur des critères très hétérogènes. (Maingueneau, 1998, p.45) La richesse du lexique utilisé pour étiqueter les genres n'a d'égal que la confusion qui le caractérise, et la situation ne s'est guère améliorée après le constat teinté d'optimisme que fait il y a cinquante ans Bakhtine. Il n'existe pas encore de nomenclature des genres oraux et on ne voit même pas encore le principe sur lequel on pourrait l'asseoir » (Kerbrat-Orecchioni, 2004, p.3).

Selon Kerbrat-Orecchioni (2004), il est possible de « classer l'oral » en deux grands genres :

- Les « Genre 1/G1 » correspondent à des **types d'interactions** ou d'**événements de communication** attestés dans une société donnée (colloques, entretiens d'embauche, interviews, etc.). Ce sont des unités qui relèvent du niveau *macrotextuel*.
- Les « Genre 2/G2 » correspondent aux catégories discursives qui ont déjà été reconnues pour l'écrit (narration, description, argumentation, etc.), auxquelles viennent s'adjoindre certains types d'échanges ou de séquences tels que la plainte, la confidence, la plaisanterie, etc. Ces unités, intermédiaires entre l'interaction globale et ces unités de rang inférieur que sont les tours de parole ou les actes de langage, relèvent du niveau *"mésotextuel"*. On les appellera **types d'activités**.

D'une manière générale, les "types d'interactions" sont composés de diverses variétés de "types d'activités".

La perspective interactionniste peut se définir par diverses caractéristiques. L'une des tâches de la linguistique est de chercher à **comprendre comment les énoncés sont construits**. Dans les interactions en face à face, les énoncés sont construits collectivement. « La construction des énoncés, loin d'être une activité individuelle, est en réalité à chaque instant déterminée, guidée, infléchiée par les réactions du ou des différents récepteur(s), réactions auxquelles le locuteur s'adapte en « reformatant » au fur et à mesure son énoncé de manière à le rendre plus efficace dans l'interaction. On comprend alors combien le discours produit est le résultat d'un « bricolage interactif » incessant ; combien les fameux

« ratés » de l'oral sont en réalité le plus souvent fonctionnels. » (Kerbrat-Orecchioni, 1998, p.60) En effet, « *Le discours-en-interaction a pour particularité d'être co-produit et de résulter d'un incessant travail collaboratif* » (Horlacher, 2007, p.99) Il y a aussi à l'oral des régularités, qui sont simplement d'une autre nature que celles qui s'observent à l'écrit, parce que les conditions de production / réception y sont elles-mêmes d'une autre nature.

Une des tâches de la linguistique est de **comprendre comment les énoncés sont compris**. Pour la linguistique interactionniste, l'analyste doit rendre compte des interprétations effectuées au fil du déroulement de l'échange par tous les participants à l'échange communicatif. Celles-ci peuvent fort bien ne pas coïncider. Et, les différents participants collaborent à l'interprétation des énoncés produits de part et d'autres, et négocient en permanence le sens qu'ils leur attribuent. Cette perspective a restitué au langage sa dimension temporelle, et a rappelé que le discours est un processus dynamique (pas un objet statique).

La perspective interactionniste a pour caractéristique majeure, **la prise en compte de la variété des normes culturelles. La pragmatique contrastive** (Kerbrat-Orecchioni, 2000) a d'abord pour objectif de décrire toutes les variations observables dans les comportements qu'adoptent les membres de différentes sociétés dans une situation communicative particulière. Mais ces descriptions de faits isolés doivent déboucher sur des généralisations de divers ordres. Elles doivent premièrement permettre de définir le profil communicatif propre à une société donnée : on peut en effet supposer que les différents comportements d'une même communauté obéissent à quelque cohérence profonde, et espérer que leur description systématique permette de dégager l'éthos de cette communauté, c'est-à-dire sa manière de se comporter et de se présenter dans l'interaction, en relation avec un certain nombre de valeurs partagées. Ainsi, on peut distinguer des sociétés à éthos plus ou moins proche ou distant, égalitaire ou hiérarchique, consensuel ou conflictuel, ou encore individualiste ou collectiviste. Ces caractérisations reposant sur un certain nombre de marqueurs pertinents. « *Par exemple, pour déterminer si la culture envisagée est une culture à contact (c'est-à-dire à éthos de proximité), on se fondera sur les normes proxémiques en vigueur, la fréquence des contacts oculaires et gestuels, celle des appellatifs connotant la familiarité (prénoms, diminutifs), la facilité avec laquelle les locuteurs parlent à autrui de choses intimes ou lui donnent accès à leur territoire. Notons que tous ces marqueurs ne vont pas forcément dans le même sens : en France par exemple,*

la bise est plus fréquente qu'aux Etats-Unis, mais l'usage du prénom est beaucoup plus rare » (Kerbrat-Orecchioni, 2000, p.7).

Ces descriptions débouchent alors sur **une typologie des cultures**, considérées sous l'angle de leur comportement dans la communication. *« Elles doivent enfin, à terme, permettre de répondre à cette question tapie au cœur de la réflexion pragmatique. Quelle est la part relative des universaux et des variations culturelles dans le fonctionnement des interactions ? »* (Kerbrat-Orecchioni, 2000, p.7)

Au-delà de nombreuses différences culturelles, le fonctionnement des interactions obéit à certains principes généraux transculturels. Il arrive que les variations soient suffisamment importantes pour entraîner des problèmes sérieux dans la communication interculturelle. Prenons donc l'exemple suivant, très significatif : *« En Corée, au Viêt Nam ou en Chine, des questions telles que « D'où viens-tu ?, Où vas-tu ?, Que fais-tu là ?, Tu vas au marché ?, As-tu déjà mangé ? » doivent être prises comme de simples questions de salutation. Ces formules peuvent pourtant prêter à confusion, particulièrement la dernière lorsqu'elle s'adresse à un interlocuteur occidental, qui risque de l'interpréter à tort comme une invitation ! »* (Kerbrat-Orecchioni, 2000, p.7)

« Traquant inlassablement le culturel sous le masque du naturel, la pragmatique contrastive nous aide à mieux comprendre l'autre, cet étranger qui cesse d'être étrange dès lors que l'on admet le caractère éminemment relatif et variable des normes communicatives » (Kerbrat-Orecchioni, 2000, p.8).

La notion de « **script** » de Schank & Abelson (1977) est une notion importante à prendre en compte (et tout particulièrement en situation interculturelle). En effet, à chaque événement de communication correspond un « script », qui peut être plus ou moins précis et contraignant selon les cas : dans les échanges informels, le script se réduit à un canevas à partir duquel on peut broder librement, alors que dans les interactions « protocolaires » la marge de manœuvre des participants est beaucoup plus réduite. Mais il est assez rare qu'elle soit totalement inexistante. Généralement, cette structure abstraite qui sous-tend le déroulement de l'interaction n'a d'autre existence qu'implicite. *« Il est donc fatal que cette représentation mentale puisse diverger d'un participant à l'autre. C'est surtout à travers l'exemple des interactions dites « de service » qu'ont été mis en évidence, et la pertinence de la notion de script, et le caractère éminemment négociable de ces structures abstraites »* (Kerbrat-Orecchioni & Traverso, 2002, p.47).

Des facteurs comme la situation de parole ou le genre jouent un rôle déterminant : le locuteur doit respecter un certain nombre de contraintes que lui impose « le cadre » dans lequel il parle (Bilger & Cappeau, 2004, p.28). Le locuteur n'utilise pas les mêmes outils syntaxiques selon la situation.

Il peut arriver que deux interactants ne partagent pas exactement la même conception du script idéal. Cela se produit surtout en situation interculturelle, comme dans l'exemple suivant : *« l'étude de Bailey sur les interactions entre des commerçants d'origine coréenne et leurs clients « afro-américains » : les deux groupes ont des « styles communicatifs » fort différents (...) les premiers considérant qu'il s'agit d'une interaction de type purement transactionnel, et les seconds qu'il y a dans un tel site place pour la parole « relationnelle » (blagues, small talk, récits conversationnels) »* (Kerbrat-Orecchioni & Traverso, 2002 pp 47-48).

Pour conclure son article sur « La notion d'interaction en linguistique » (1998), Kerbrat-Orecchioni met en avant les divers intérêts de l'approche interactionniste : *« Je n'hésiterai pas à affirmer une fois encore que l'approche interactionniste me paraît plus pertinente que les approches plus « classiques » - plus pertinente, c'est-à-dire mieux adaptée à ce qui constitue l'essence même du langage verbal, en nous rappelant opportunément le caractère social des systèmes linguistiques, et leur vocation communicative : pour reprendre une formule de Labov, la linguistique ainsi conçue est une linguistique en quelque sorte « remise sur ses pieds ». On peut dans cette mesure considérer que l'introduction de la notion d'interaction opère un recentrement de la linguistique sur son objet propre. Or ce n'est généralement pas ainsi qu'est considérée l'approche interactionniste : au mieux, on lui accorde une position « périphérique » dans le champ des études linguistiques ; au pire, on l'accuse de trahison et de déviationnisme... »* (Kerbrat-Orecchioni, 1998, p.63)

L'introduction de cette notion bouscule quelque peu les découpages disciplinaires traditionnels comme le confirment Colletta et de Nuchèze (1995, p.5) : *« Nous aimons l'abondance même de ce champ, son ouverture gourmande sur l'anthropologie, son obstination dérangeante à se dessiner un espace non conventionnel dans le milieu finalement très conformiste des sciences du langage, son énergie à mettre de l'ordre dans le désordre... »*

Ainsi, la présente étude s'inscrit dans une perspective interactionniste, dans la mesure où elle considère le fonctionnement interactionnel comme lieu de mobilisation et de construction des compétences langagières. En effet, l'interaction est un facteur structurant le processus même, du développement langagier. L'acquisition est désormais vue comme un processus socio-cognitif, comme un phénomène situé dans un contexte social particulier et configuré par ce même contexte (Pekarek-Doehler, 2000).

Après avoir défini les apports et caractéristiques de la perspective interactionniste, faisons un point sur l'interaction dans le cadre de la classe : l'interaction sociale devient par conséquent didactique (Bouchard, 1998, 2007 ; Germain, 2004 ; Germain & Netten, 2004 ; Cicurel & Rivière, 2008).

2.4 L'interaction dans le cadre pédagogique

2.4.1 Définition et caractéristiques de l'interaction pédagogique/didactique

2.4.1.1 L'interaction pédagogique

2.4.1.1.1 Définition

Sinclair et Coulthard (1975) sont parmi les premiers à s'intéresser aux interactions en classe. En effet, il leur semble que cet « objet discursif » est plus réglé donc plus aisé à aborder que d'autres. « *Sinclair & Coulthard avaient utilisé l'étude des interactions de classe comme préalable à l'étude des interactions verbales en général* » (Bouchard, 2004, p.1). Plus tard, bien d'autres (Bouchard & Dabène, 1980; Mondada, 1995; Bange, 1996; Bouchard, 1998, 2007; Bigot, 2001; Auger, 2002, 2007b ; Rabatel, 2004a; Cicurel & Rivière, 2008; Grandaty, 2011) portent un grand intérêt à ces interactions pédagogiques, mais dans une perspective davantage didactique.

L'interaction pédagogique « - en France en tout cas - apparaît comme une interaction fortement régie par une institution qui vise à homogénéiser les expériences scolaires des enfants appartenant à une même classe d'âge. De fait, les participants à ce type d'interaction n'ont qu'une faible marge de manœuvre. Ils ne se sont choisis ni qualitativement ni quantitativement et les rôles langagiers qu'ils peuvent jouer leur sont

attribués de l'extérieur, avec des différences de droits et de devoirs qui sont encore creusés par les différences d'âge, de maîtrise de la langue comme des savoirs négociés... pouvant exister entre maître et élèves (...) C'est le maître qui, implicitement, est chargé de mettre en œuvre ces règles générales, dans le même temps où explicitement il doit respecter le programme correspondant à sa (ses) discipline(s) et aux niveaux des classes qu'il encadre » (Bouchard, 1998, pp 2-3).

Ces interactions sont nommées « **interactions praxéologiques** » en fonction de quelques critères qui se conjuguent :

1. – « *leur caractère finalisé et souvent institutionnalisé*
2. - *la nature complémentaire de l'activité des participants et de la répartition des rôles langagiers entre eux (qui varie aussi en fonction de leur nombre)*
- 3 - *la nature et le rôle des éléments du contexte (de travail) : "produit" en cours d'élaboration, outils, matériaux, bureau/établi...) dans l'interaction*
- 4 - *le rythme du déroulement temporel de l'interaction verbale et la nature des pauses qui le ponctuent » (Bouchard, 1998, p.1).*

La classe est un exemple stable de polylogue praxéologique, "**cognitivement situé**", c'est à dire se déroulant au sein d'une institution particulière et engageant des participants, des pratiques et des objets spécifiques (Mondada, 1995).

L'interaction pédagogique, même si elle se rapproche de la catégorie des interactions praxéologiques, se différencie par certaines particularités.

Il s'agit d'abord d'une interaction beaucoup plus « inégale » que beaucoup d'autres, dans la mesure où elle met en présence un seul adulte et un nombre plus ou moins important d'élèves; dans la mesure aussi où cet adulte est formé alors que ses interlocuteurs sont en (cours de) formation. Auger (2002, 2007b) précise que dans ces situations de classe, les échanges mettent en œuvre une dimension identitaire asymétrique des participants et où l'enseignant détient les savoir et savoir-faire. De ce fait, les interactions sont typologisées comme étant essentiellement asymétriques.

Il en découle une autre particularité. A la différence de bon nombre d'interactions praxéologiques, l'interaction pédagogique n'est « professionnelle », que pour l'un des participants. « *Les élèves, public "captif", n'ont pas volontairement choisi de participer à l'interaction pédagogique. Ils n'ont de plus qu'une intuition plus ou moins vague de ces interactions (...) Enfin, ajoutons que dans ces interactions praxéologiques particulières,*

finalisées pour le seul "meneur de jeu", le rôle de celui-ci est non seulement de travailler mais surtout de "faire" travailler. L'efficacité de son propre travail ne se mesure paradoxalement que dans l'efficacité du travail de ses partenaires, les élèves » (Bouchard, 1998, p.3).

Les interactions en classe ne sont pas simplement verbales. Elles mettent en jeu des objets qui sont, en quelque sorte, l'objectif de l'interaction, ou encore son support. Nous pouvons prendre l'exemple des documents d'accompagnements (écrits, iconiques, etc.) qui jouent un grand rôle. La séquence didactique s'articule autour de ces documents qui occupent une place centrale car, d'une part, ils permettent d'encadrer la réflexion des apprenants et d'autre part, ils jouent un rôle « **d'étayage muet** » (Bouchard, 1998), puisqu'ils permettent aux élèves de faire ou de dire des choses qu'ils seraient incapables de faire ou de dire seuls. Les documents d'accompagnements structurent un cours.

L'interaction pédagogique ne peut être étudiée que dans son contexte. En effet, selon Auger (2002), il est nécessaire, lorsqu'on considère l'oral, tant comme un vecteur de l'apprentissage que comme une compétence à acquérir, de prendre soigneusement en compte le contexte, dans lequel s'inscrivent les interactions verbales.

On assiste d'une part à la construction "artificielle" d'un contexte de travail spécifique, défini par les contraintes de l'enseignement de chaque discipline. D'autre part, se constitue au niveau de l'École, un contexte éducatif, de caractère plus global.

Afin de bien cerner cette notion de contexte, Bouchard (1998) propose le tableau suivant :

Contexte large: Adultes et enfants/adolescents comme individus socialisés
Contextes de travail : <u>Contexte éducatif :</u> Maître et élèves <u>Contexte d'enseignement</u> Enseignant et apprenants

Tableau 4: Interactions pédagogiques et jeux de contexte (Bouchard, 1998, p.7)

2.4.1.1.2 Le rôle de chacun dans la classe⁴² :

Le professeur, en tant que responsable du polylogue, doit assumer un rôle mixte, d'enseignant-éducateur. En tant qu'éducateur, son rôle est de renforcer des comportements sociaux positifs (le calme, l'auto-contrôle, le travail, etc.). En tant qu'enseignant, il doit inculquer des savoirs et des savoir-faire spécialisés. Son travail en classe est à la fois apparent (visible, audible) et s'ancre également sur un travail (invisible et inaudible) préalable de préparation et de planification du cours.

L'élève a aussi un travail à effectuer en classe (même si une partie de celui-ci est plus difficilement perceptible). Il a sa face apparente et sa face cachée. Ces deux faces du travail de l'élève s'articulent en miroir par rapport au travail du professeur. L'élève passe d'une activité sociale, audible et visible, à une activité cognitive (beaucoup plus difficile à repérer). D'un point de vue éducatif, il apprend, en classe, un mode de comportement scolaire, des méthodes implicites qui lui permettent de mieux interagir avec les enseignants et avec les autres élèves, dans le cadre rituel des échanges pédagogiques. Ils connaissent implicitement leurs droits et leurs devoirs au cours de l'échange pédagogique.

Le contexte éducatif est ici institutionnalisé mais Bouchard (1998) précise que « *le phénomène est ressenti de manière beaucoup moins claire par les élèves étrangers des établissements internationaux. Ces enfants issus de divers systèmes éducatifs maîtrisent des "méthodes" de nature beaucoup plus hétérogène* » (p.11).

Ainsi, l'interaction pédagogique, donne lieu à **un polylogue situé**. Comme tout polylogue situé, elle ne peut se dérouler sans une distribution précise des droits et des devoirs de co-location et de co-action entre les participants. « *Elle donne donc lieu à des (ensembles d') événements langagiers planifiés, qui sont plus oralographiques que véritablement oraux et où s'exerce le savoir-faire professionnel de l'enseignant, le seul à connaître vraiment la finalité de l'interaction* » (Bouchard, 1998, p.14).

⁴² . Ce thème est développé plus amplement en Partie 1, chapitre 1, partie 2, intitulée : « Les acteurs dans la classe de langue ».

Pour le professeur, il s'agit ici d'une **interaction professionnelle construite**, correspondant pour une part à une formation universitaire et professionnelle. Pour les élèves, il s'agit d'une **interaction sociale vécue**, plus ou moins clairement finalisée, où ils jouent une gamme de rôles beaucoup plus ouverte.

Bouchard (1998) ajoute quant à cette interaction, que « *d'un point de vue didactique (que) cette interaction inégale, en grand groupe, ne peut donner naissance qu'à des prises de parole inégales et limitées; ou plus précisément encore, à un phénomène de co-location, de coénonciation dominée qui ne saurait favoriser l'apprentissage de la (prise de) parole autonome... L'immersion linguistique dans d'autres disciplines n'est donc pas une panacée pour l'apprentissage de la langue (maternelle ou étrangère) si l'enseignement de ces autres disciplines n'est pas aménagé en conséquence* » (p.15).

2.4.1.2 L'interaction didactique/interaction sociale

L'interaction en classe de langue étrangère est bien sûr didactique, mais elle n'en est pas moins sociale (Germain, 2004). En effet, « *les interactions verbales ne sont qu'un type particulier d'interaction sociale. Dans les situations d'enseignement/apprentissage, nous sommes aussi dans un contexte social singulier qui entraîne un certain type d'interactions verbales* » (Auger, 2002, p.1).

Cette notion est au cœur du processus de l'apprentissage de la langue étrangère. Pour l'explicitier au mieux nous commençons par faire un point sur l'autonomie de l'apprenant, en revenant sur des notions telles que l'autonomie générale, autonomie d'apprentissage et autonomie langagière. Puis, nous verrons en quoi l'interaction tient un rôle majeur dans l'autonomie langagière que l'apprenant doit acquérir.

2.4.1.2.1 L'interaction : facteur de l'autonomie langagière

L'apprenant doit développer trois types d'autonomie afin d'accéder à l'apprentissage et à l'acquisition de la langue étrangère (Germain & Netten, 2004).

Tout d'abord, **l'autonomie d'apprentissage** : « *L'apprenant autonome comprend le but de son programme d'apprentissage, accepte explicitement la responsabilité de son apprentissage, participe à l'élaboration de ses buts d'apprentissage, prend l'initiative de*

planifier et de mettre en pratique des activités d'apprentissage, et revoit régulièrement ses apprentissages et en évalue les effets » (Little, 2002 in Germain, Netten, 2004, p.56).

Cette citation de Little met en évidence la capacité de prise en charge par l'apprenant de son apprentissage. Il est à remarquer que cette autonomie convient davantage à un public adulte qu'à des enfants. Nous allons voir en quoi l'autonomie facilite l'apprentissage et l'acquisition. Cette autonomie doit rendre l'apprenant totalement (ou au moins partiellement) responsable de son apprentissage, ou en mesure de pleinement « autodiriger » son apprentissage.

Par ailleurs, **l'autonomie générale** : Il s'agit de la capacité de l'élève à prendre des initiatives dans la vie, y compris en contexte scolaire. L'opposé de cette notion est la dépendance.

Puis, **l'autonomie langagière** : Il s'agit de la capacité de l'apprenant à prendre des initiatives langagières et à utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors de situations authentiques de communication dans la langue étrangère.

Il va de soi que l'autonomie langagière est l'objectif « ultime » de l'apprentissage de la langue étrangère ; langue prise en compte en tant que moyen de communication.

« Le développement de l'autonomie langagière passe par le développement de l'autonomie d'apprentissage et d'autre part, l'autonomie langagière conduit à l'autonomie générale (dans la vie en général et en contexte scolaire en particulier). En ce sens, l'autonomie langagière apparaît alors comme un concept central de la didactique des langues, autour duquel gravitent les deux autres concepts apparentés. Dans cette perspective, nous examinerons les facteurs qui, en contexte scolaire, paraissent les plus susceptibles de contribuer au développement de l'autonomie langagière » (Germain & Netten, 2004, p.58).

Leurs idées peuvent être synthétisées de la manière suivante :

Autonomie d'apprentissage	Autonomie langagière	Autonomie générale
Capacité de mener, activement et de manière indépendante, un apprentissage de langue	Capacité de l'apprenant à prendre des initiatives langagières et à utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors de situations authentiques de communication dans la langue étrangère	Capacité de l'élève à prendre des initiatives dans la vie, y compris en contexte scolaire

Tableau 5: L'autonomie de l'apprenant (Germain & Netten, 2004)

Germain et Netten proposent trois facteurs pour un développement de l'autonomie langagière. Leurs études portent sur des enfants, en milieu scolaire canadien⁴³ (contexte très différent du nôtre) mais les principes proposés semblent s'adapter à divers contextes. Leurs propositions paraissent assez universelles. Les trois facteurs sont les suivants :

- Un programme d'étude centré sur les intérêts de l'élève (la motivation des élèves doit être une priorité : ils parlent de choses qui les intéressent et les touchent de près)
- Des stratégies d'enseignement axées sur l'interaction et la communication authentique (il est important de recourir à des stratégies interactives d'enseignement, qui permettent aux élèves de communiquer entre eux, par des activités de groupe par exemple : les projets -la pédagogie du projet⁴⁴-. La langue devient ici un véritable outil de communication).
- Un nombre minimal d'heures intensives⁴⁵.

⁴³. Germain et Netten ont mis en place au Canada, un nouveau régime pédagogique pour l'enseignement des langues secondes ou étrangères. Ce projet, soutenu par le gouvernement a été conçu et implanté en milieu scolaire canadien. Il s'agit du français intensif (FI) désormais appelé « Approche neurolinguistique » (2011). Ce nouveau régime consiste, avec des élèves de 5^e ou 6^e année (c'est-à-dire équivalent aux CM1 et CM2 français) à augmenter le nombre d'heures d'enseignement de la langue seconde ou étrangère (avant de 90 heures, aujourd'hui de 300 à 350 heures), réparties sur les cinq premiers mois d'une seule année scolaire. Ainsi, les autres matières étudiées telles que l'anglais ou les sciences sont alors déplacées dans les cinq derniers mois de l'année scolaire.

⁴⁴. Pratique initiée par Dewey (1859-1952, USA), Makarenko (ex URSS) et Freinet (France). C'est une pratique pédagogique active qui fait passer des apprentissages à travers la réalisation d'une production concrète. Le système « learning by doing » (apprendre en faisant) est fondé sur les occupations de l'élève et sur la formation cognitive par l'expérience effectuée.

⁴⁵. En effet, plus le nombre d'heures intensives est élevé, plus l'élève est susceptible de développer son autonomie langagière. Un minimum de 250 heures paraît souhaitable.

Ainsi, l'interaction en classe est un facteur de développement de l'autonomie langagière. Prenons l'exemple de la pédagogie du projet : c'est une initiative qui permet de nombreuses interactions en classe. *« Un projet facilite les interactions entre élèves ainsi qu'entre élèves et enseignant, par la création d'un environnement suscitant des échanges spontanés et le recours à une utilisation signifiante de la langue. Les recherches empiriques sur la pédagogie du projet font toutes état d'un rapport entre des activités de la classe centrées autour d'un projet et la motivation des élèves ainsi que leur plus grand degré d'implication cognitive dans la réalisation des tâches proposées »* (Germain & Netten, 2004, p.61).

Ce système aide l'élève à prendre des décisions à propos de certains aspects de son apprentissage (contenu et modalités) et l'encourage à utiliser authentiquement la langue, en tant que véritable outil de communication.

2.4.1.2.2 L'interaction sociale

Une intensification des recherches visant à identifier les facteurs susceptibles de jouer un rôle positif dans le développement de la production orale, se fait aujourd'hui sentir. Une des hypothèses de cette recherche est la place privilégiée accordée à l'interaction sociale. Claude Germain (2004), donne une définition de cette interaction : elle *« a trait à tout échange langagier entre au moins deux interlocuteurs, en l'occurrence, l'enseignant et les apprenants, et les apprenants entre eux. »*

Les interactions didactiques présentent certaines caractéristiques, qui les distinguent des interactions sociales en milieu naturel (hors de la classe). L'interaction didactique obéit à un certain **rituel didactique** (Cicurel, 1988). En effet, le cours a lieu dans un cadre particulier, avec des apprenants et un enseignant ayant un statut social bien précis et chacun avec des droits et des obligations, liés à ce contexte bien particulier.

Mais, l'interaction, bien que didactique n'en est pas moins sociale. Les interactions en classe se déroulent entre l'enseignant et les apprenants mais également entre les apprenants entre eux. La classe est le lieu (surtout dans l'apprentissage de la langue seconde) des échanges sur la culture, les croyances, etc., des conflits naissent, les points de vue s'opposent, les avis se négocient, etc. La classe est bien un lieu de négociation du sens car elle génère une construction collective de discours. Il y existe un véritable enjeu social

par cette possibilité de négociation entre les personnes impliquées. La perspective interactionniste va au delà d'une approche communicative car elle redéfinit la notion d'interaction : « *la négociation du sens* » (Germain, 2004, pp 110-111).

Il entend par « *négociation du sens : toute modification langagière due à des ajustements de la conversation* », qui sont du type suivant: demande de confirmation, demande de clarification, vérification de la compréhension et des répétitions, expansions, paraphrases. La nature même de certaines tâches langagières serait un facteur déterminant sur le développement de la langue seconde. En effet, l'effet ne serait pas le même sur le rythme de développement selon que la tâche langagière consiste en échange d'informations, en écart d'informations à combler, en décision à prendre, en questions à débattre, ou en problèmes à résoudre⁴⁶. D'autre part, les activités en dyades et en petits groupes sont nettement plus favorables à la négociation du sens que les situations d'enseignement dirigées par l'enseignant et s'adressant à tous les élèves à la fois.

Ainsi, « *l'interaction sociale est considérée comme favorisant le déclenchement de processus internes, permettant de faire des liens entre la connaissance que possède déjà l'individu et les nouvelles connaissances à acquérir* » (Germain, 2004, p.114).

Toutefois, Germain (2004) met en garde quant à cette affirmation. Cette façon de concevoir les relations entre les facteurs sociaux et les processus internes d'apprentissage a été source de reproches. En effet, il s'agit d'une approche individualiste du développement cognitif.

Pour surmonter cette impasse, il est possible de s'inspirer de la psychologie sociale cognitive en s'appuyant sur les idées de Moscovici (1970) qui passe d'une psychologie bipolaire (sujet/objet) à une psychologie tripolaire (sujet/autrui/objet). En d'autres termes, « *il s'agirait de concevoir les dynamiques sociales en tant que mécanisme même des constructions cognitives individuelles et non en tant que simples facteurs externes évoluant parallèlement aux structures cognitives. Pour cela, il conviendrait d'aborder la question*

⁴⁶. Selon une étude réalisée par Duff (1986 in Germain, 2004), une activité de résolution de problèmes (ou tâche convergente) est préférable au débat (tâche divergente) en ce qui concerne : le nombre de questions posées par l'apprenant, le nombre de questions d'ordre référentiel et le nombre de demandes de confirmation. Mais, le débat peut quand même entraîner des tours de parole plus extensifs et des formes linguistiques d'une plus grande complexité.

sous l'angle d'une relation causale entre les expériences sociales en tant que variables indépendantes et les dynamiques individuelles en tant que variables dépendantes » (Germain, 2004, p.114).

Il est à remarquer que cette hypothèse rejoint d'ailleurs l'intuition de Vygotsky (1934)⁴⁷, selon laquelle « un processus interpersonnel se transforme en un processus intrapersonnel ».

Une notion clé de la psychologie sociale génétique est celle de **conflit socio-cognitif**. Celui-ci serait source de changement chez l'individu. L'interaction sociale est considérée comme étant susceptible de produire du développement cognitif, non pas par simple imitation de ceux qui nous entourent, mais bien par l'opposition des réponses. C'est pourquoi, les conflits socio-cognitifs sont conçus comme les déclencheurs possibles d'une élaboration cognitive. C'est la nature même de la tâche exigée qui doit être prise en compte car l'interaction sociale entre apprenants n'est pas suffisante pour assurer le développement langagier. Le but étant de développer non seulement des concepts mais également des habiletés.

Pour conclure, certaines spécificités de l'interaction didactique (et donc sociale) sont à retenir (Cicurel & Rivière, 2008):

- le maintien de rôles et places d'expertise/non expertise (le rapport asymétrique au savoir est une condition de l'interaction didactique)
- un cadre spatio-temporel prédéfini (un lieu fixe avec des contraintes horaires : généralement une institution à but éducatif)
- une forte inscription de l'interaction dans un « en dehors » constitué par un ensemble de textes écrits (programmes, manuels...)
- une visée cognitive (se manifestant par la présence d'activités pédagogiques constituées dont le but est d'encadrer l'apprentissage)
- une constante dimension évaluative de la part des enseignants, destinée à vérifier l'efficacité de la transmission (dans le savoir et les habiletés (Germain, 2004) des participants)

⁴⁷. Cf. Partie 1, chapitre 1, partie 1.1.

Si les situations éducatives, dans leur diversité (Coste, 2002), ne se ressemblent pas sur tous les points, elles mettent toutefois en œuvre les éléments précités.

Ainsi, l'interaction, dans le cadre de la classe, tout en étant didactique est également sociale dans la mesure où elle tient compte « d'autrui », de l'autre et de son environnement. Il ne s'agit pas, lors de l'acquisition d'une langue seconde, de renoncer aux concepts (vision du monde) déjà acquis dans sa langue maternelle, mais plutôt « *d'acquérir une nouvelle 'vision du monde' sans détruire sa propre vision donnée par sa langue d'origine* » (Germain, 2004, p.117). Cette notion d'interaction est au cœur du processus de l'apprentissage de la langue étrangère. En effet, elle prend en compte l'apprenant et son contexte, dans son ensemble. L'interaction sociale est considérée comme favorisant le déclenchement de processus internes et permet, par exemple, de faire des liens entre la connaissance que possède déjà l'apprenant et les nouvelles connaissances à acquérir (Germain, 2004).

Après avoir explicité les raisons pour lesquelles la présente recherche se situe dans une perspective interactionniste de l'acquisition du langage (Mondada, 1995 ; Kerbrat-Orecchioni, 1998, 2000, 2004 ; Pekarek Doehler, 2000 ; Kerbrat-Orecchioni & Traverso, 2002 ; Bouchard, 1998, 2007), en mettant en valeur les apports et caractéristiques de ce courant, puis en redéfinissant la notion d'interaction dans le cadre de la classe : l'interaction est didactique et sociale (Cicurel & Rivière, 2008 ; Germain & Netten, 2004), nous présentons brièvement une esquisse d'une approche psycholinguistique de l'oral en exposant les grandes familles de modèles en compréhension et en production de la parole.

Comprendre et produire de la parole, correspondent à des processus et mécanismes bien spécifiques d'encodage et de décodage de messages verbaux. La partie suivante éclaire quant aux divers modèles psycholinguistiques de l'oral.

3. Esquisse d'une approche psycholinguistique de l'oral

La présente étude porte sur les stratégies d'étayage de l'enseignant observées lors de pratiques de classe et par la même sur des comportements visibles. La partie qui suit se contente de rappeler brièvement que, depuis environ un demi-siècle, la psychologie et la psychologie cognitive, étudient les processus mis en œuvre dans la perception, la compréhension et la production. Cette section est destinée à apporter un éclairage mais n'a nullement la prétention d'introduire à une étude psycholinguistique de la problématique développée dans le présent travail. De fait, elle reste centrée sur des comportements visibles ou produits finis de traitements cognitifs. Finalement, les stratégies sont les résultantes de ces opérations cognitives complexes.

Cette partie sur les modèles psycholinguistiques de compréhension et de production orales est pertinente pour la présente recherche dans la mesure où elle met en lumière les différents mécanismes et procédures en œuvre dans les processus de production et de compréhension de la parole. Cette approche psycholinguistique ne nous intéresse que dans la mesure où elle informe l'action didactique. En effet, les modèles convoqués ci-dessous, présentés de façon succincte, sont destinés à mettre en lumière le traitement des informations parolières, dans une optique de traitement de l'information.

3.1 L'encodage et le décodage

Une situation de communication met en scène deux interactants: un locuteur et un auditeur. Les processus de compréhension et de production de la parole correspondent à des processus d'encodage et de décodage. En effet, un message conceptuel est tout d'abord encodé, puis transmis sous forme d'un signal sonore (il s'agit en l'occurrence d'un énoncé linguistique). Ainsi, le locuteur passe d'un concept vers un signal sonore et l'auditeur d'un signal sonore vers un concept. La figure suivante explicite l'échange entre le locuteur et l'auditeur.

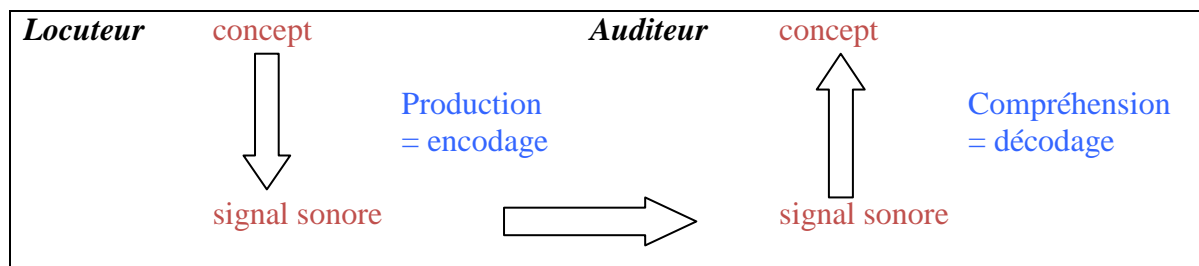


Figure 1: L'encodage et le décodage

Le processus de compréhension n'est pas seulement l'inverse du processus de production car pour arriver du signal sonore au concept, l'auditeur doit passer par divers processus et étapes de traitement. En effet, l'apprenant qui reçoit un message (pour en faire un concept), perçoit le message et lui donne du sens en l'interprétant. La figure ci après éclaire quant à ces processus.

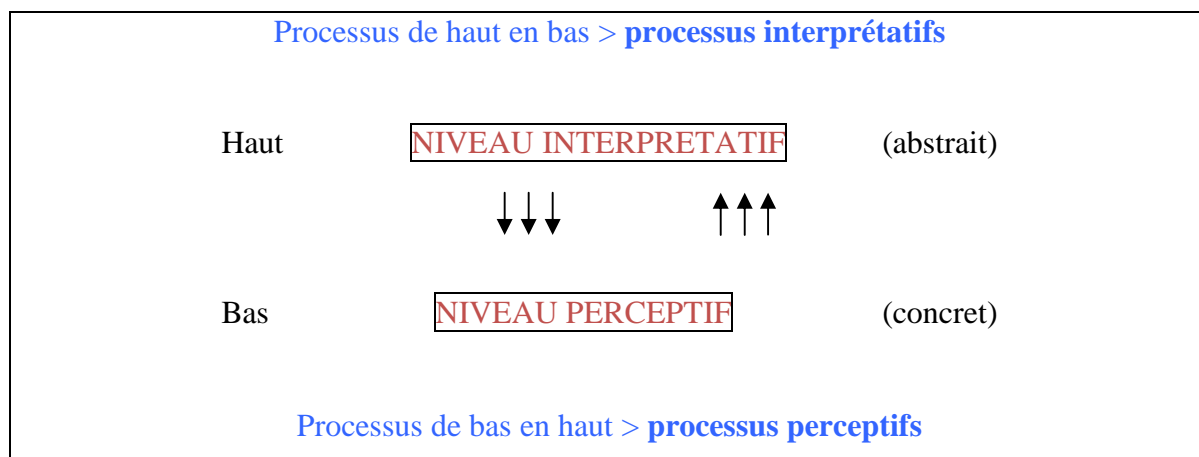


Figure 2: Les niveaux perceptif et interprétatif dans le décodage du message

Le fait de percevoir n'est pas uniquement recevoir une stimulation visuelle ou auditive, mais c'est également émettre une interprétation. Les mots sont associés à des images visuelles et à des représentations.

Dans une situation de compréhension, un (apprenant) étranger fait appel à divers paramètres et ce, en différentes étapes. Tout d'abord, il décode le message sonore et tente d'en extraire du sens. Pour cela, il faut qu'il ait une réelle intention de le faire. Il doit également décoder ce qui relève de l'implicite. Pour cela, il analyse le contexte linguistique dans lequel l'énoncé sonore est produit et enfin, il cherche dans son univers de référence (univers scolaire, familial, occidental/oriental) des connaissances. La situation de communication peut également lui donner des indices.

3.2 La production du langage

Les études menées sur la production du langage sont beaucoup moins nombreuses que celles conduites sur la compréhension. Ce fait est dû essentiellement à la difficulté de mettre au point des méthodes permettant de découvrir les processus cognitifs impliqués dans la production du langage oral (ou même écrit) (Gineste & Le Ny, 2002). Deux modèles particulièrement élaborés sont ceux de Bock et Levelt (1994 ; Levelt, 1989), modèle dit "séquentiel" d'une part, et celui de Dell (1986), modèle connexionniste, d'autre part. Keller (1985) présente un modèle général avec les différentes étapes de la production du langage.

Tout d'abord, **Keller (1985)** identifie quatre étapes de traitement en production de la parole: l'intention linguistique, la planification de l'énoncé, la rétroactivité et l'exécution de celui-ci. La figure suivante explicite davantage les différents processus mis en œuvre dans la production du langage.

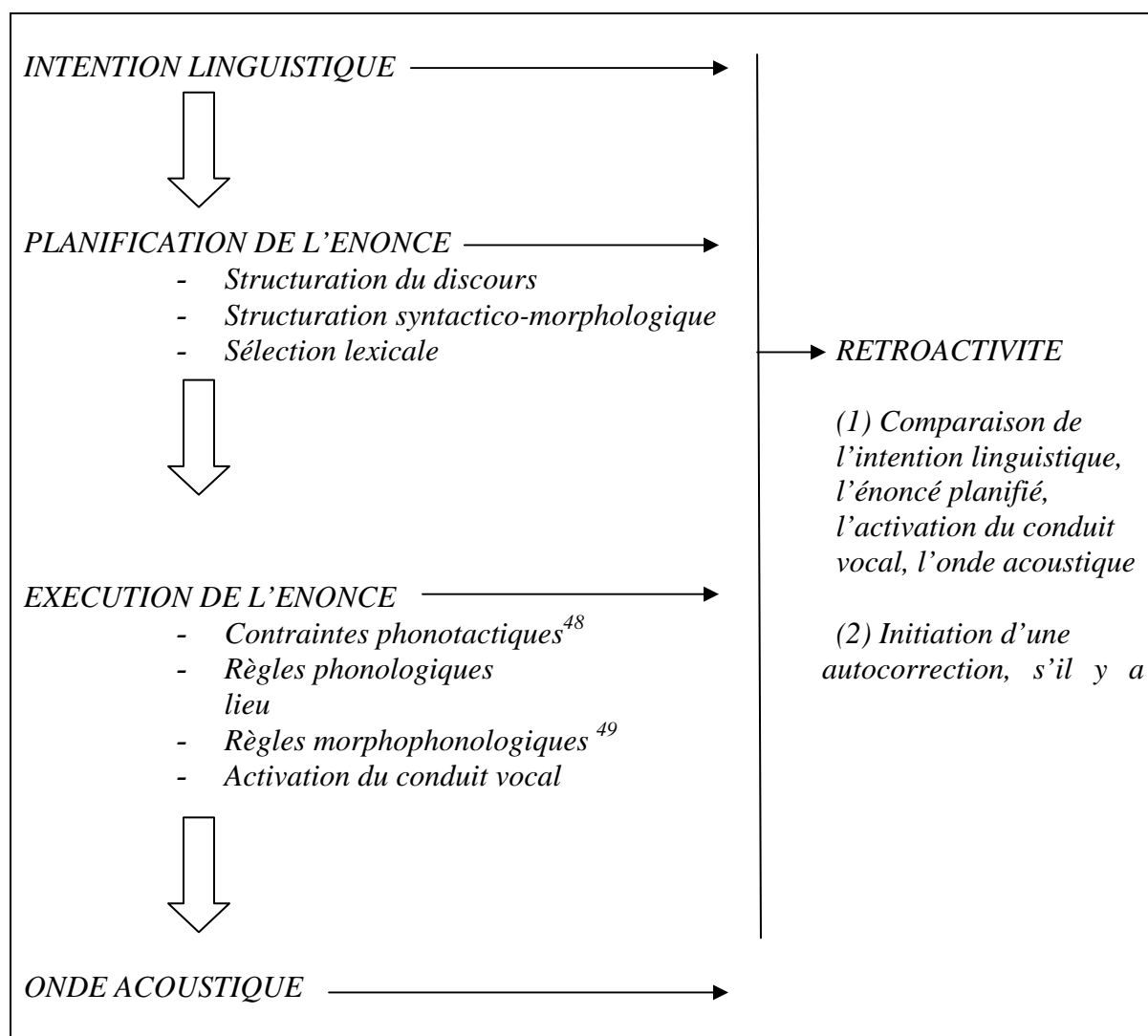


Figure 3: Modèle général de la production du langage (Keller, 1985, p.106)

Le discours du locuteur est planifié en détail selon l'intention linguistique de ce dernier et il est exécuté en temps différé. L'effet de ces opérations est communiqué à l'étape de la rétroactivité qui effectue des vérifications voire des autocorrections.

Le modèle de Bock et Levelt (1994) s'inspire des conceptualisations de Garrett (1975, 1976, 1980). Garrett puis Levelt ont toujours eu la faveur des psycholinguistes travaillant au sein de l'équipe Octogone-Lordat. Ce modèle dit "**séquentiel**" postule que la production orale comprend quatre étapes de traitement, assez proches de celles proposées par Keller (1985), mise à part l'étape de la rétroactivité, non présente chez Bock et Levelt.

⁴⁸. Limite de combinaisons de phonèmes et de structures syllabiques pour une langue donnée. Par exemple, dans la langue française: l'obligation d'une voyelle dans une syllabe.

⁴⁹. Les liaisons sonores entre les mots.

- *Étape 1 : Traitement du message.* Le locuteur élabore le contenu du message qu'il veut véhiculer, le sens de ce qu'il veut dire.
- *Étape 2 : Traitement fonctionnel.* Le locuteur sélectionne le vocabulaire qu'il veut utiliser et le rôle grammatical (sujet, complément) des mots sélectionnés.
- *Étape 3 : Traitement positionnel.* Après avoir sélectionné les items lexicaux et avoir assigné un rôle à ces items, le sujet met ces items en ordre pour former une phrase et infléchit ces items (conjugue les verbes au passé, ajoute un *s* aux items au pluriel).
- *Étape 4 : Traitement phonologique.* Enfin, le sujet sélectionne les sons constituant les mots des phrases construites, ainsi que les autres paramètres liés à la production orale, comme la prosodie ou le rythme.

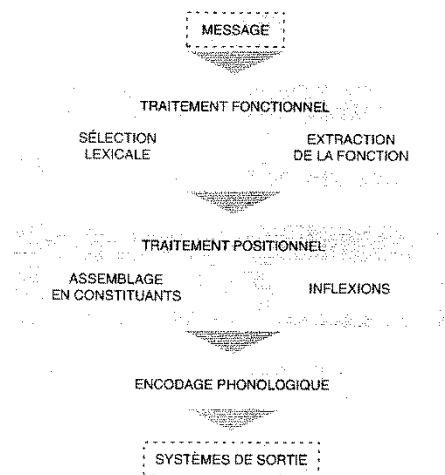


Figure 4: Modèle de la production du langage oral en composants (Bock & Levelt, 1994)

Le modèle de Bock et Levelt comporte plusieurs caractéristiques qui en font un modèle guide pour l'étude empirique de la production orale car il est un modèle séquentiel classique de traitement de l'information. Ce modèle est caractérisé comme étant très pertinent, par de nombreux pédagogues.

Dell (1986) propose **un modèle connexionniste** de la production orale. Selon ce modèle, il existe **quatre étapes de traitement qui interviennent de manière simultanée et interagissent**. Ces étapes sont pratiquement analogues aux étapes proposées par Bock et Levelt en 1994.

- *Étape 1 : Traitement sémantique.* À cette étape, le sujet élabore le sens du message à transmettre (c'est l'étape de traitement la moins spécifiée par Dell).
- *Étape 2 : Traitement syntaxique.* Ici, le sujet planifie la structure grammaticale de ce qui va être dit ; il met les mots en ordre pour former des phrases.
- *Étape 3 : Traitement morphologique.* Le sujet planifie les morphèmes: il sélectionne les éléments qui vont permettre d'indiquer si la phrase mentionne une action ou plusieurs, si cette action a lieu au moment où le sujet parle...
- *Étape 4 : Traitement phonologique.* À cette étape, le sujet sélectionne le son des mots utilisés ainsi que le rythme et l'intonation.

Une des différences fondamentales entre les deux derniers modèles présentés, celui de Dell et celui de Bock et Levelt est que d'après le modèle de Dell, le sujet se construit une représentation à chacune des étapes de traitement. Ces représentations sont disponibles à tout moment dans le système. Ici, le traitement à chacun des niveaux et pour l'ensemble des niveaux, a lieu en parallèle. Dans ce modèle, les quatre étapes interviennent simultanément et interagissent (elles s'influencent donc mutuellement). En revanche, dans le modèle de Bock et Levelt, une étape de traitement est déclenchée lorsque l'étape précédente est terminée.

Les divers modèles de la production orale présentés ci-avant, avancent l'idée que la production orale se fait en plusieurs étapes allant de l'élaboration du contenu à l'élaboration de l'énoncé. Ces modèles diffèrent du point de vue de l'architecture, l'une est connexionniste, l'autre est formulée dans les termes classiques de la théorie du traitement de l'information.

3.3 La réception du langage: la perception et la compréhension

Pour qu'il y ait compréhension, il faut nécessairement qu'un autre processus ait lieu antérieurement: la production d'un énoncé par un émetteur. Comme vu précédemment, le processus de production du discours est jusqu'ici solidement étudié, mais beaucoup moins que celui de compréhension, en raison de difficultés que pose son étude. La réception du langage comprend deux étapes : l'étape de perception et celle de compréhension.

D'une part, **l'étape de perception et de reconnaissance de la parole**. **L'étape de la perception** est constituée, pour chaque modalité (auditive, visuelle, ...) de deux formes de perception : une perception relativement passive, permettant l'abstraction de traits distinctifs et une perception active et catégorielle, permettant de reconstruire à partir de ces traits, une représentation phonologique de l'énoncé perçu.

Il existe trois grandes familles de reconnaissance des mots parlés (Gineste & Le Ny, 2002). Une première famille, les modèles d'activation, qui considère que les mots sont reconnus grâce à un processus d'activation : l'activation des unités lexicales susceptibles d'être reconnues est supposée être proportionnelle à leur appariement avec le signal d'entrée. Ici, ce sont les unités les plus fortement activées qui sont reconnues le plus rapidement. Pour la deuxième famille de modèles, reconnaître un mot procède d'un processus de recherche en mémoire. La dernière famille de modèles rassemble des modèles hybrides qui combinent les modèles d'activation et les modèles de recherches : en d'autres termes, il s'agit d'un processus de recherche qui se développe dans un univers d'unités ayant été activées.

Parmi les **modèles d'activation**, le **modèle de la cohorte de Marslen-Wilson (1987, 1990)** a suscité un grand intérêt chez les spécialistes. Il s'agit d'un modèle d'activation directe des représentations lexicales et infra-lexicales par les entrées que sont les mots parlés.

Ce modèle est original car il tente d'expliquer comment se fait le passage de la perception de la parole à la reconnaissance des mots. Ce modèle s'attache à la compréhension de ce mécanisme. Pour lui, la reconnaissance des mots parlés est extrêmement rapide et se fait quasiment instantanément. Un mot est reconnu en 200-250 millisecondes à partir du début de la prononciation du mot. Cette reconnaissance se caractérise par une sélection précoce de plusieurs candidats lexicaux possibles. Ce sont les représentations acoustico-phonétiques générées par le signal d'entrée qui permettent d'accéder aux représentations lexicales stockées en mémoire. Ces représentations lexicales sont alors activées et forment la cohorte initiale. L'intérêt du modèle de la cohorte réside en ce qu'il spécifie les mécanismes de reconnaissance des mots dès la première phase de l'entrée acoustique (ce que l'on ne trouve pas dans le modèle des logogènes). Ce modèle est qualifié de « passif » car, dans ce dernier, le lexique est considéré comme un ensemble d'unités internes ou détecteurs et l'identification a lieu quand le détecteur a atteint un

certain seuil. Ce modèle est également en partie « interactif » puisque le mot qui va être reconnu peut l'être avant la fin de la séquence parlée.

Il existe également des modèles dits **connexionnistes**. Il s'agit de **modèles computationnels d'accès direct**. Le modèle le plus représentatif de cet ensemble est **TRACE (McClelland & Elman, 1986)**. C'est un modèle connexionniste, composé d'un très grand nombre d'unités (les nœuds) connectées les unes aux autres. Ces connexions entre unités sont conçues comme analogues à la façon dont sont reliés les neurones dans le cerveau. Ces nœuds sont reliés par des liaisons soit inhibitrices, soit facilitatrices. Ce modèle TRACE s'avère être un modèle à la fois dirigé par les caractéristiques des données d'entrée mais également par les connaissances stockées en mémoire puisque les traitements s'exercent d'un niveau plus général vers un niveau plus spécifique. Ici, la reconnaissance des mots est considérée comme un événement qui se réalise et s'étale dans le temps, ce qui fait de ce modèle un modèle dynamique. C'est un modèle d'activation en parallèle puisque toutes les unités sont activées simultanément. Il est donc « interactif ».

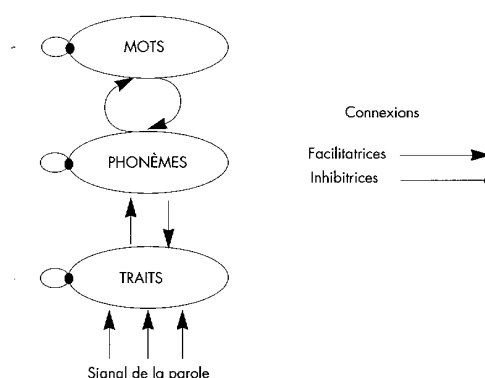


Figure 5: Modèle TRACE et les liaisons facilitatrices et inhibitrices (1986 in Gineste & Le Ny, 2002, p.37)

D'autre part, **le processus de compréhension** consiste en deux traitements distincts, l'un portant sur l'information de surface contenue dans l'énoncé, l'autre qui reprend les résultats de ce premier traitement, qui le combine et qui en extrait l'information sémantique véhiculée par cet énoncé. Ce second traitement est en quelque sorte une "construction" (Le Ny, 1989; Gineste & Le Ny, 2002). Les deux idées essentielles qui fondent la conception de la compréhension comme construction sont les suivantes:

- la construction ne se fait pas seulement à partir de l'information contenue dans le message, qui constitue une source d'information externe, pour l'esprit du compreneur⁵⁰, mais aussi à partir d'une seconde source d'information interne, qui est constituée par la mémoire du compreneur. *"Comprendre, c'est combiner ces deux sortes d'informations, agréger de l'information venue du dehors, qui entre par les oreilles ou les yeux, avec de l'information venue du dedans, tirée de la mémoire du compreneur."* (Gineste & Le Ny, 2002, p.104) Dans le cas de la compréhension, la source d'information interne est la mémoire à long terme du compreneur ou "ensemble de ses connaissances".
- L'information qui sert à la compréhension, externe et interne, a toujours une structure, qui serait composée d'unités de signification (ou sémantiques, comme les mots par exemple). Ces unités peuvent être des "pièces" (mots), des "parties du discours" (phrases) ou des "morceaux de langage". Dans l'esprit du compreneur, les comprendre, signifie construire dans son esprit une représentation complexe qui en reflète le contenu.

Ainsi, pour comprendre une unité, il est nécessaire de construire son sens. Cela requiert deux opérations: activer dans la mémoire sémantique des pièces de signification, puis ensuite assembler ces pièces en tenant compte de leur structure pour composer une pièce de signification de plus grande ampleur.

Selon Keller (1985), **l'étape de la compréhension** se compose, d'une manière générale, d'au moins trois ensembles de processus opérant en parallèle:

- celui de la compréhension lexicale (chargée d'identifier le sens associé aux différents mots constituant l'énoncé),
- celui de la compréhension syntaxique et morphologique (responsable de l'abstraction grammaticale reliant les différents éléments de l'énoncé) et,
- celui relatif à la compréhension prosodique (chargée d'identifier les éléments d'emphasis et de mode de communication sous-jacents à l'énoncé).

⁵⁰ . Nous entendons par "compreneur" (Gineste & Le Ny, 2002), celui qui comprend et décode le message.

La figure suivante établit un modèle général de la réception du langage, selon Keller (1985).

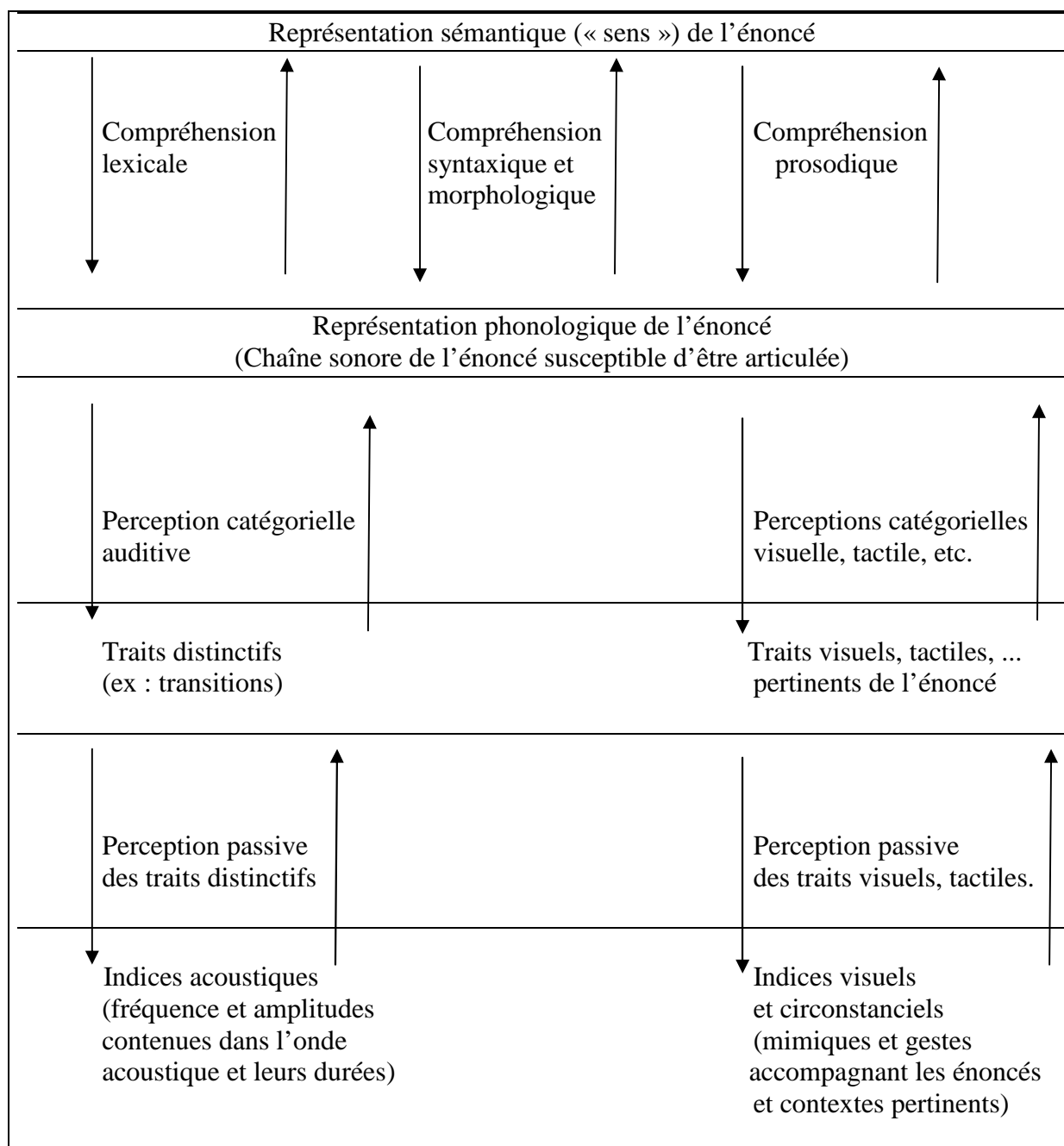


Figure 6: Modèle général de la réception du langage selon Keller (1985, p.146)

Puis, un autre modèle qui postule que les différents niveaux de traitement sont effectués en parallèle avec des interdépendances est le modèle de **van Dijk et Kintsch** (1983). Le traitement pragmatique y est premier et oriente les autres traitements. Cette forme d'information tient au contexte externe, indépendant de l'énoncé dans lequel celui-ci est émis et reçu. Il s'agit en fait de la situation d'énonciation de l'énoncé. C'est le cas du

"modèle en situation" (dit également "modèle des propositions") de van Dijk et Kintsch (1983) qui est à base d'inférences fondées sur le raisonnement. Conçu à l'origine pour la compréhension de textes écrits, ce modèle est applicable pour la compréhension de discours oraux.

Pour être compris un discours doit être décomposé en propositions : le récepteur doit identifier par inférences des propositions nouvelles en évaluant le degré de similarité qu'elles entretiennent avec des propositions antérieures connues. La capacité de stockage en mémoire ne dépasserait pas, durant le traitement, quatre propositions simultanées et certaines propositions présenteraient une persistance plus importante que d'autres, avec une probabilité plus grande d'être réactualisées en compréhension. Ce modèle a l'intérêt d'incorporer les expériences antérieures de l'individu et les représentations précédentes concernant des situations similaires. Ce modèle fait intervenir trois niveaux distincts : les caractéristiques de surface, la forme linguistique (lexique-syntaxe) ; le contenu sémantique ou "base de texte" (microstructure et macrostructure) et l'identification des propositions nouvelles par leur degré de similarité avec les précédentes, c'est-à-dire par inférences.

La figure suivante rend plus explicite le modèle de van Dijk et Kintsch (1983).

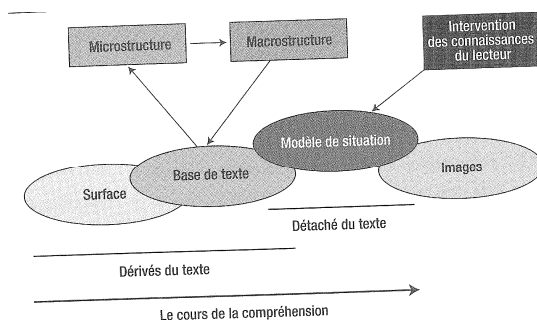


Figure 7: Les trois niveaux de représentation proposés par van Dijk et Kintsch (193 in Blanc & Brouillet, 2003, p.70)

Les modèles présentés ci-dessus, de production et de compréhension de la parole mettent en valeur **le rôle de la mémoire** dans la reconstruction de la signification. La mémoire joue un rôle dans l'élaboration de la signification car elle apporte les connaissances nécessaires. En effet, le processus de mémorisation participe à la construction de la cohérence du discours. La compréhension est le résultat de processus

automatiques impliquant les connaissances du locuteur sur un sujet donné, la reconnaissance de la situation avec l'aide de "scripts".

La notion de **mémoire de travail** (ou mémoire à court terme) et à différencier de la **mémoire à long terme** (Baddeley, 1986, 1992). Le traitement de l'information repose sur une interaction constante et répétitive entre ces deux types de mémoire.

La mémoire de travail se caractérise par deux propriétés fondamentales: elle assure la conservation de l'information en cours (fonction de stockage) ainsi que son traitement (c'est-à-dire la transformation de l'information en cours pour les besoins de l'activité cognitive). La mémoire de travail est donc une fonction active par elle-même. Elle a une capacité limitée et temporaire de stockage des informations.

Selon Baddeley (1986), elle est constituée de trois composantes: la boucle phonologique (la rétention de l'information verbale sous forme phonologique), le calepin visuo-spatial (ce sous-système permet de retenir temporairement et de manipuler des images mentales) et l'administrateur central (un système attentionnel, de capacité limitée qui gère les fonctions de contrôle et d'intégration de la mémoire de travail).

L'activité de compréhension, en tant que construction du sens d'un énoncé, met en œuvre de façon continue des échanges entre mémoire à long terme et mémoire de travail. Elle effectue une transformation cognitive de l'information. Un grand rôle est accordé par les théories actuelles, dans cette activité, lors du processus d'activation (dont nous avons parlé plus haut); processus à l'œuvre lors de la reconnaissance des mots. Celle-ci s'achève par une phase terminale qui est l'activation de la signification du mot. Les modèles cognitifs dits "connexionnistes" placent au centre de leur répertoire théorique, la notion d'activation.

Au terme de ce rapide survol, il se dégage deux grands types de modèles: les modèles "sériel", développés dans les années 1970 et 1980, qui considèrent que les opérations se font toutes l'une après l'autre dans un ordre défini et les modèles dits "connexionnistes", et "interactifs", qui prennent en compte les interactions à différents niveaux et la pragmatique. Ces modèles supposent que le traitement d'ensemble est "parallèle" et interactif, c'est-à-dire que plusieurs traitements peuvent s'y dérouler en même temps et agir les uns sur les autres.

La partie suivante nous plonge plus concrètement dans le monde de la classe. Elle expose, d'une part, la conception que nous nous faisons de l'oral : une habileté pour

communiquer ; puis fournit des informations sur la démarche, les activités et les supports utilisés en activité de compréhension et de production orales.

4. La mise en œuvre de la pratique orale dans la classe

4.1 Conception de la notion d'oral en FLE: une habileté pour communiquer⁵¹

Une langue est avant tout une habileté (Germain & Netten, 2005): habileté servant à communiquer des messages authentiques, tant à l'oral qu'à l'écrit (lecture et écriture). Apprendre à communiquer oralement dans une langue seconde ou étrangère (L2/LE) permet à l'apprenant d'interagir ou d'entretenir des conversations avec des locuteurs natifs (et donc d'accéder à une autre culture).

Si l'on accepte qu'une langue est avant tout une habileté servant à communiquer, se pose alors la question du mode d'acquisition de l'habileté à communiquer oralement dans une L2. Une habileté ne peut s'acquérir que par son utilisation. Autrement dit, "on apprend à parler en... parlant". Pour développer une habileté, il faut développer une "compétence implicite". En effet, une habileté, est un "automatisme" qui nécessite le recours à des processus non conscients, implicites, plutôt que le recours à un savoir explicite, conscient, de la langue. C'est là la différence entre un savoir et une habileté. Un savoir (telle la connaissance d'une règle de grammaire) relève du conscient et réfère à la mémoire déclarative. A l'opposé, une habileté (telle la capacité d'utiliser spontanément des énoncés) relève du non conscient et réfère à la mémoire procédurale. Contrairement à ce que nous pourrions penser, un savoir (qui réfère à la mémoire déclarative) ne peut se transformer en habileté (donc en compétence implicite, non consciente). Et inversement, le savoir explicite ne peut devenir une compétence implicite: le conscient ne peut se transformer en non conscient. Savoir et habileté sont deux entités distinctes, situées à deux endroits différents dans le cerveau (Paradis, 2004). C'est la raison pour laquelle, seule une compétence implicite (et non un savoir explicite) acquise à partir des modèles entendus, peut être procéduralisée, devenir "automatique" c'est-à-dire être utilisée de façon non consciente et spontanée, comme c'est le cas pour toute habileté.

⁵¹. L'oral a déjà été longuement présenté dans cette partie mais, est précisé dans cette section quel type de compétence orale est nécessaire de faire maîtriser aux apprenants, en classe de langue: une habileté pour communiquer.

Un apprenant de L2 ne peut appliquer consciemment des règles apprises, mais utilise de façon automatique ou non consciente, des énoncés dans lesquels il y a des règles sous-jacentes. Dans la pratique, au moment où il communique oralement, l'apprenant de L2 se concentre sur le sens du message qu'il veut transmettre en tentant de le formuler de manière à ce que son interlocuteur puisse effectivement bien le comprendre. C'est la raison pour laquelle, au moment où il apprend la langue en salle de classe, l'apprenant doit utiliser, dans des énoncés complets (sous forme de phrases et non de mots), les formes langagières corrigées par l'enseignant, de manière à ce qu'il arrive, (de manière non consciente), à développer une compétence implicite fondée sur des hypothèses correctes, concernant le fonctionnement de la L2. C'est alors ce qui constitue son "interlangue" ⁵².

A partir de cette conception de la notion d'oral (de la langue et de son acquisition), de la compétence orale en tant qu'habileté, découlent des stratégies d'enseignement que les professeurs doivent mettre en pratique dans la classe. Par stratégies d'enseignement, sont entendus les actes concrets posés par l'enseignant, dans la classe, afin de créer les conditions susceptibles de contribuer à l'apprentissage de la matière enseignée, en l'occurrence, la L2 (Germain & Netten, 2005).

Nous avons choisi d'utiliser le mot de « communication », qui est couramment utilisé en FLE (comme le montre notamment l'ouvrage de Moirand (1982) *Enseigner à communiquer en langue étrangère* ou encore celui de Rivenc (2000) *Pour aider à communiquer dans une langue étrangère*). En revanche, nous nous situons résolument dans le domaine de l'interactionnisme, que nous avons davantage développé dans la partie précédente.

Il convient de souligner qu'il existe des différences fondamentales entre communication et interaction. La notion de communication prend en compte le cadre spatio-temporel, le cadre social (règles, rituels...) et les normes sociales des partenaires dans l'acte de communication, dont le but est de transmettre des informations. La notion d'interaction englobe également tous ces éléments mais va plus loin, dans la mesure où elle prend en compte l'intentionnalité des divers interactants (les rapports de force, etc.).

⁵². Nous entendons par interlangue, le système linguistique approximatif et provisoire que l'apprenant se fabrique dans sa tête, consistant en un réseau de relations linguistiques, qui se situe quelque part entre la grammaire interne de sa L1 et celle de la L2 à acquérir.

4.2 Les activités orales: la compréhension et la production orales

Les compétences orales se divisent en deux habiletés : celle de comprendre des énoncés oraux (la compréhension orale) et celle de produire de l'oral (la production orale). Nous présentons ces deux activités à la lumière des Approches communicatives et de la perspective actionnelle.

Les principaux aspects de la compétence orale, qui sont à acquérir sont des aspects phonétiques, lexicaux et morphosyntaxiques « cimentés » par l'intonation et les éléments paralinguistiques, et insérés dans une pragmatique (les règles socioculturelles). Des habiletés différentes sont impliquées ici: percevoir et produire des sons, comprendre et mémoriser du lexique et des structures. *« Tout ceci pourrait simplement s'expliquer par la finalité même de la parole : transmettre de l'information et être capable de la recevoir. Avec une connaissance approximative des règles, mais beaucoup de lexique et une prononciation correcte (il faut être compris), on peut transmettre, même imparfaitement, de l'information. Avec de bonnes connaissances grammaticales, mais peu de lexique, on ne va pas très loin »* (Courty, 2003, p.66).

Un des objectifs principaux des Approches communicatives est l'acquisition progressive par les apprenants d'**une compétence de communication**. Ce terme évoque la capacité de comprendre et de parler (compréhension et production orales) mais il inclut aussi deux autres compétences : la compréhension et la production écrites. *« Pour exercer pleinement cette compétence de communication, l'apprenant doit s'approprier les moyens linguistiques (le vocabulaire et les structures grammaticales) pour « agir » et « réagir » de façon appropriée dans différentes situations de communication ou dans les domaines d'utilisation dans lesquels il aura à employer la langue étrangère »* (Weiss, 2002, p.7).

Une langue ne consiste pas à former un ensemble d'habitudes. L'apprentissage est envisagé comme un processus plus créateur et l'apprenant est vu comme acteur de son apprentissage (Bange, 2005). Il ne s'agit plus simplement d'apprendre par imitation mais d'apprendre en conceptualisant le fonctionnement de la langue, ce qui permet de produire des énoncés jamais entendus, par exemple. *« L'approche communicative accorde une place importante aux productions des apprenants dans le sens où elle essaie de favoriser ces productions : donner à l'apprenant des occasions multiples et variées de produire dans la langue étrangère, l'aider à surmonter ses blocages, ne pas le corriger systématiquement... »* (Bérard, 1991, p.44)

Cette approche préconise généralement de comprendre avant de produire. La compréhension orale est donc, la plupart du temps, la première compétence traitée dès la leçon zéro. « *Enseigner à comprendre, c'est-à-dire à avoir accès aux informations contenues dans des textes oraux ou écrits, devrait être la première finalité pédagogique, celle du début de l'unité* » (Courty, 2003, p.54).

4.2.1 La compréhension orale (CO)

Longtemps négligée, la compréhension orale retient toute l'attention dans les années 1970, et connaît un rayonnement particulier avec l'entrée des "documents authentiques" dans la classe de langue. La compétence de réception orale est la plus difficile à acquérir, mais c'est également la plus indispensable. Son absence est anxiogène et met l'apprenant dans une position "d'insécurité linguistique" (Porcher, 1995).

Comprendre un document sonore n'est pas une simple activité de réception. Il s'agit là de reconnaître la signification d'une phrase ou d'un discours et d'identifier leur(s) fonction(s) communicative(s). En effet, *"la compréhension de l'oral suppose la connaissance du système phonologique, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées, mais aussi la connaissance des règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication, sans oublier les facteurs extra-linguistiques comme les gestes ou les mimiques. La compétence de la compréhension de l'oral est donc, et de loin, la plus difficile à acquérir, mais la plus indispensable"* (Gruca, 2006, p.1).

L'accès au sens est un aspect délicat de l'enseignement d'une langue étrangère, car diverses composantes interviennent tant sur le plan de la perception que de l'interprétation. Grâce aux recherches en psycholinguistique⁵³, deux processus de compréhension (des modèles) sont mis en évidence (Holec & Gremmo, 1990): le modèle sémasiologique (de la forme au sens)⁵⁴ et le modèle onomasiologique (du sens à la forme)⁵⁵. Ces modèles

⁵³. Cf. Partie 1, chapitre 2, partie 3, intitulée : « Esquisse d'une approche psycholinguistique de l'oral » où les modèles sont plus largement développés.

⁵⁴. Ce modèle donne la priorité à la perception des formes du message. Le processus de compréhension met en jeu quatre grandes opérations: une phase de discrimination, une phase de segmentation, une phase d'interprétation et enfin une phase de synthèse.

⁵⁵. Ce modèle est semble t'il plus complet et plus rentable. Le processus de compréhension résulte d'une série d'opérations de préconstruction de la signification du message par le récepteur, qui établit un certain nombre d'hypothèses et les vérifie ensuite. Les premières hypothèses lors de la réception sont d'ordre sémantique, puis la vérification s'effectue grâce à la saisie d'indices et de redondances qui ponctuent la communication, qui permettent de confirmer ou infirmer les premières hypothèses. La dernière phase du processus concerne le résultat de la vérification. Un rôle capital est joué par la connaissance des règles sociolinguistiques, de la

s'intègrent dans d'autres constructions qu'il est possible de regrouper en deux grands types: le premier, qui fait appel à des opérations de bas niveau, est appelé modèle "du bas vers le haut" (*bottom-up* ou *base-sommet*), car le sujet s'appuie sur les signes sonores pour interpréter l'information; le second, qui implique des opérations de haut niveau, est appelé modèle "du haut vers le bas" (*top-down* ou *sommet-base*) et il accorde une place prépondérante aux connaissances du sujet pour traiter l'information.

La compréhension orale est une compétence qui vise à faire acquérir progressivement à l'apprenant des stratégies d'écoute premièrement et de compréhension d'énoncés à l'oral deuxièmement. « *Il ne s'agit pas d'essayer de tout faire comprendre aux apprenants, qui ont tendance à demander une définition pour chaque mot. L'objectif est exactement inverse. Il est question au contraire de former nos auditeurs à devenir plus sûrs d'eux, plus autonomes progressivement* » (Ducrot, 2005, p.1).

L'apprenant va réinvestir ce qu'il a appris en classe et à l'extérieur, pour faire des hypothèses sur ce qu'il a écouté et compris, comme dans sa langue maternelle. Il a dans son propre système linguistique des stratégies qu'il va tester en français. L'élève va se rendre compte que ses stratégies ne fonctionnent pas tout à fait et les activités de compréhension orale vont l'aider à développer de nouvelles stratégies qui vont lui être utiles dans son apprentissage de la langue. L'apprenant est progressivement capable de repérer des informations, de les hiérarchiser, de prendre des notes, en entendant des voix différentes de celle de l'enseignant ; ceci aide l'élève à mieux comprendre les français natifs. En effet, il est nécessaire de leur faire écouter des documents sonores, avec des rythmes, des intonations, des façons de parler et des accents différents.

Les objectifs d'apprentissage sont d'ordre lexical et socioculturel, phonétique, discursif et morphosyntaxique. En effet, les activités de compréhension orale aident les apprenants à : découvrir du lexique et des différents registres de langue en situation, des faits de civilisation et des accents différents, à reconnaître des sons, repérer des mots-clés, comprendre globalement, puis en détails, reconnaître des structures grammaticales en contexte et prendre des notes.

Pour que cette compréhension orale soit accessible à l'apprenant, le professeur doit utiliser de nombreux **supports** (authentiques ou semi authentiques), toujours variés. Les

situation de communication et des règles discursives du type de discours, la connaissance du référent, la familiarité du thème ainsi que les connaissances socioculturelles, qui lient la langue à sa culture.

documents sonores offrent un échantillonnage très varié des différents genres de discours: du discours oral spontané (conversations prises sur le vif ou débat) ou préparé (certaines interviews) à l'écrit oralisé (informations), voire même au discours écrit pour être lu ou entendu (conférences, récits, pièces de théâtre). Lorsqu'il s'agit de documents audiovisuels, les atouts de l'image ne sont pas négligeables: non seulement l'image constitue une aide indéniable à la compréhension, mais elle permet également l'étude simultanée des éléments paralinguistiques (gestes et mimiques) et des éléments phonétiques (phénomènes prosodiques, accents...) qu'il est également possible de conjuguer avec l'analyse des traits d'oralité ou les registres de langue (Cuq & Gruca, 2005).

Sont habituellement utilisés en classe des CD enregistrés (par des natifs ou francophones), ou des documents sonores authentiques en français. Les documents audiovisuels authentiques⁵⁶ sont de plus en plus utilisés en classe de langue; des documents tels que des extraits de films, d'émissions de télévision, de journaux télévisés ou encore de documents d'archive. En règle générale, toutes les méthodes de français ont un support audio. Ces supports comportent généralement des documents liés thématiquement aux unités didactiques. Il est aussi possible de fabriquer son propre matériel didactique, si les objectifs ne correspondent pas à ceux prévus à travailler avec les apprenants. Il s'agit dans ce cas d'enregistrer à la radio ou à la télévision, des entretiens, des flashes d'informations, des chansons, des annonces ou encore des publicités. Il est également possible de faire ses propres enregistrements en fabriquant un dialogue, sur une situation de la vie réelle parfaitement authentique. Pour cela, certains critères déterminent la qualité pédagogique d'un bon document sonore, tels que la qualité du son, la présence d'un fond sonore, la durée de l'enregistrement et le débit des locuteurs (il doit être naturel). Ce sont effectivement des critères à prendre en compte dans la création de ses propres corpus et de leurs enregistrements.

D'autre part, **la démarche** à suivre est très importante dans la mesure où l'acte d'écouter n'est guère évident pour des apprenants. Si cet acte est banal en langue maternelle, ce n'est pas le cas en langue étrangère. La stratégie d'élaboration est la suivante : « *Etablir des liens avec des éléments nouveaux et les connaissances antérieures, faire des associations intra linguales (à l'intérieur de la langue cible) dans le but de*

⁵⁶. Plus d'informations concernant l'intérêt d'utiliser des supports vidéo en classe de langue, dans la partie 2 intitulée "Méthodologie d'observation", puis « Intérêt d'un support vidéo ». En effet, les documents utilisés pour l'expérience contrôlée sont des documents audiovisuels authentiques.

comprendre ou produire des énoncés (...) peut être la stratégie la plus importante car elle permet de restructurer les connaissances dans la mémoire à long terme » (Cyr & Germain, 1998).

La démarche pédagogique se donne plusieurs objectifs à atteindre et forme une unité ternaire (Lebre-Peytard, 2002) : écouter pour repérer, écouter pour s'informer, écouter pour réfléchir et produire. Les contenus et objectifs sont les suivants :

- Ecouter pour repérer : compréhension de la situation de communication, de la thématique d'ensemble et motivation à l'écoute des apprenants. Dès la première partie, les apprenants doivent être en situation d'écoute active (leur faire réaliser de mini-tâches)
- Ecouter pour s'informer : identification de l'objet référentiel des documents sonores, de l'organisation de leurs champs sémantiques, et compréhension de leur contenu socioculturel.
- Ecouter pour réfléchir et produire : réflexion des apprenants sur les spécificités linguistiques des documents sonores, débouchant sur une activité de production.

Avant la première écoute du document (quel qu'il soit), l'attention des apprenants doit être focalisée sur les détails de la situation en répondant à des questions du type : *Qui parle à qui ? Combien de personnes parlent ? Ce sont des hommes, des femmes, des enfants ? Quel âge peuvent-ils avoir ? Où se passe la situation ? Est-ce qu'il y a des bruits de fond significatifs (rires, musique, bruits de rue...) qui aident à comprendre où ils sont ? De quoi parle-t-on ? Quand la situation se déroule-t-elle ? A quel moment de la journée ou de la semaine ?* Ces questions vont aider les apprenants, car lors de la première écoute ils ont une tâche à accomplir. Il est primordial de ne jamais leur faire écouter un document sonore sans leur dire exactement ce qu'ils ont à faire durant cette écoute: leur attention est ainsi focalisée sur la consigne à suivre. Ils doivent être actifs à chaque moment de l'écoute, pour comprendre dans un premier temps la situation, les intentions de communication, les relations des personnes entre elles. Si l'enseignant omet de donner clairement la consigne ou s'il la donne mal, de manière confuse ou pas nette, les élèves ne savent pas sur quoi focaliser leur attention. Il s'agit, dans cette situation, d'un **contre-étayage** (Grandaty & Chemla, 2004), c'est-à-dire que l'intervention de l'enseignant n'aide pas l'étudiant dans son processus d'apprentissage.

Après la première écoute, les apprenants répondent à ces questions et peuvent faire des hypothèses grâce à ce qu'ils ont entendu. Il s'agit ici d'un travail collectif alors un maximum d'élèves doit participer. Chaque information doit ensuite être justifiée lors de la deuxième écoute, grâce à des indices contenus dans les énoncés oraux.

Lors de la deuxième écoute, l'objectif est de vérifier leurs hypothèses et de répondre à des questions de structuration du discours. Les marqueurs sont des indicateurs de structuration. Cette activité d'écoute active, aide l'apprenant à élucider le sens. En général, on se doit d'aider les apprenants à repérer des mots outils, comme les connecteurs logiques, les marqueurs chronologiques, les marqueurs d'opposition ainsi que les marqueurs de cause et de conséquence.

La troisième et dernière écoute permet de confirmer ou d'infirmer les hypothèses que les apprenants ont formulées ensemble.

En ce qui concerne l'étude d'un document audiovisuel, le premier visionnage peut se faire sans le son, afin que les apprenants ne se focalisent que sur les aspects visuels (description du lieu, des personnes, des actions...). Ils peuvent aussi émettre des hypothèses sur la situation. Ensuite, un deuxième visionnage avec le son pour vérification (confirmation ou infirmation) des hypothèses, puis d'autres visionnages qui permettent d'une part une compréhension globale puis, par la suite, une compréhension davantage détaillée.

Lors de cette activité de compréhension orale, le professeur propose également différents **exercices et activités de compréhension**, afin d'aider l'apprenant dans sa construction du sens. Ces activités sont de type questionnaires à choix multiples (QCM), questionnaires « vrai/faux/je ne sais pas », tableaux à compléter, exercices de classement, exercices d'appariement, questionnaires à réponses ouvertes et courtes (QROC) et questionnaires ouverts.

Par ailleurs, si dans les années 1970, il ne venait guère à l'esprit de s'interroger sur les caractéristiques des dialogues fabriqués pour les besoins de l'enseignement, les recherches menées depuis une vingtaine d'années sur le français parlé et surtout, plus récemment, sur les interactions verbales (Kerbrat-Orecchioni, 1990) ouvrent la voie à des confrontations intéressantes entre les représentations du français oral véhiculées par les méthodes et la réalité des discours oraux. En effet, il arrive que **des documents oraux, présents dans les manuels de langue, soient caractérisés par une certaine artificialité**

(Parpette, 1997). L'homogénéité thématique, le mode d'enchaînement des contenus ainsi que les constructions syntaxiques relèvent davantage du fonctionnement de l'écrit que de l'oral. L'habitude des dialogues littéraires (qui ont peu de choses en commun avec la plupart des dialogues naturels), n'est probablement pas étrangère à la représentation qui vient spontanément à l'esprit: représentation souvent retrouvée dans les manuels de langue. Effectivement, de nombreux documents sonores sont en réalité des documents "lus".

Ce constat ainsi posé, il semble que l'analyse des discours oraux peut faire évoluer de manière intéressante l'enseignement/apprentissage du FLE par la prise en compte de certains traits fondamentaux d'oralité. Cela suppose un certain nombre d'aménagements dans l'élaboration des supports didactiques. Quelques propositions concernant l'élaboration de dialogues en compréhension orale peuvent être faites (Parpette, 1997):

- **Une diversification des formes de documents sonores.** L'objectif n'est pas ici de supprimer les monologues, ni les dialogues tels qu'ils existent actuellement, mais de leur en adjoindre d'autres afin de confronter les apprenants à une gamme plus étendue (et donc plus représentative), des discours oraux, à travers l'introduction d'une part, de dialogues comportant des glissements ou des ruptures thématiques et d'autre part, de dialogues à trois ou quatre interlocuteurs qui soient de véritables polylogues.
- **Une perspective différente dans le traitement de la compréhension orale.** Le but est ici d'apporter une nouvelle dimension implicite qui pourrait induire une autre conception de la compréhension orale. Au lieu que tout le discours écouté soit tout de suite compréhensible et n'accepte qu'une seule interprétation, il serait intéressant de pouvoir laisser une place à un espace d'interprétation (voire d'ignorance, faute de connaissance du vécu). L'enseignant peut pousser ses apprenants à émettre des hypothèses mais aussi leur permettre de distinguer les éléments dont ils disposent et ceux qui leur manquent et donc proposer des hypothèses. Sur le plan méthodologique, la création de ce type de documents nécessite une approche assez différente de celle qui préside actuellement à l'élaboration des dialogues des méthodes.

"S'il est en effet relativement aisé d'imaginer et d'élaborer des dialogues construits sur le modèle de l'écrit, il est en revanche beaucoup plus difficile

d'"imaginer" de véritables dialogues interactifs tels que ceux auxquels nous nous sommes intéressée ici. La solution consiste alors à partir de véritables dialogues enregistrés et à leur apporter les aménagements nécessaires pour les rendre utilisables dans un contexte d'enseignement linguistique : introduction de quelques éléments verbaux destinés à pallier l'absence des éléments déictiques, réduction de certaines difficultés syntaxiques et lexicales, limitation du nombre de glissements thématiques etc..." (Parpette, 1997, p.9)

Cette manière de constituer les documents permet de limiter le poids des représentations au profit du respect de la réalité des discours.

- **Un traitement de discours pédagogiques dans la formation linguistique de certains publics.** Pour des apprenants étrangers, la compréhension des cours est le premier impératif. Compte tenu des caractéristiques de la plupart des discours pédagogiques, il est certain que l'accès aux contenus référentiels transmis par les cours passe par la maîtrise de la gestion du discours de l'enseignant. En termes de stratégie d'enseignement, il serait intéressant d'introduire, dans la formation en FLE, des extraits de cours d'autres disciplines, afin de familiariser les apprenants avec la polyphonie du discours pédagogique, et ce à travers diverses activités : le classement des différents types d'informations ou encore le repérage du scénario du cours.

La prise en compte de ces propositions et donc de la dimension davantage interactive des dialogues, pourrait redonner vigueur au concept d'Approches communicatives et actionnelle.

4.2.2 La production orale (PO)

La **production orale** connaît un fort engouement avec la méthodologie SGAV et la didactique des langues place depuis quelques décennies la communication orale au premier plan de ses priorités (Cuq & Gruca, 2005). L'appropriation des conduites langagières orales est un processus complexe qui s'inscrit dans la durée et qui ne se limite pas à la maîtrise des principales structures de la langue et des principaux actes de langage. L'association entre le verbal et le gestuel, les traits émotionnels et l'implicite que véhicule l'oral et toutes

les formes d'interaction sont autant de facteurs qui complexifient le domaine et peuvent être sources de blocage pour un étudiant étranger.

La didactique de l'oral s'est enrichie sous l'influence des théories communicatives et de la linguistique poststructuraliste pour fonder de nouvelles propositions d'enseignement, préconiser des référentiels de compétences bien définis et favoriser la variation langagière. L'objectif premier de tout apprentissage de l'oral reste de développer la production orale, donc de nouveaux comportements langagiers, en faisant communiquer les apprenants de la manière la plus naturelle et la plus authentique possible. *"A retenir que la maîtrise de la production est le résultat d'une pratique et qu'il faut donc multiplier les activités tout en favorisant en premier lieu le désir d'échange: pour que les échanges puissent s'engager, les déclencheurs des productions langagières, même s'ils sont proches de l'artifice dans une classe de langue, doivent motiver la parole et créer le besoin de parler et le vouloir dire"* (Cuq & Gruca, 2005, p.184).

La production orale apparaît souvent en fin de cours. Une fois la compréhension bien explicitée, la production est un moyen de réinvestir ce que les élèves ont acquis durant le cours. En se resserrant de ce qu'ils ont entendu, ils peuvent plus aisément le mettre en pratique. Ils peuvent ainsi réutiliser les structures et le vocabulaire appris directement dans le même cours. C'est un bon moyen d'apprendre par le jeu.

Dans une perspective d'enseignement/apprentissage de l'oral communicatif, la langue est vue, avant tout, comme instrument de communication, et même comme "instrument d'interaction sociale" (Germain, 1993b, p.202). Outre les règles de la langue, il est nécessaire de connaître les règles d'emploi pour pouvoir communiquer. Les activités privilégiées ne sont plus alors les exercices structuraux ou de simples répétitions, mais les jeux, notamment jeux de rôles et simulations, au cours desquels les apprenants construisent eux-mêmes, par induction, et de manière pour ainsi dire inconsciente, la compétence linguistique dont ils ont besoin pour communiquer, ce que résume d'ailleurs la formule apprendre une langue en communiquant (Py, 1990).

Un écueil est à éviter lors de ces productions orales : la répétition pure et simple remémorée des situations préalablement apprises. Conçue dans cet esprit, cette activité n'est pas productive, puisqu'elle ne mobilise que la mémoire. Les étudiants doivent s'impliquer personnellement dans les situations qu'ils produisent. Pour créer cette implication, des conditions sont nécessaires: l'activité doit proposer des « situations

problèmes », le temps consacré au travail de groupe doit être assez long, des groupes de travail d'environ trois participants sont constitués, il faut laisser aux étudiants une grande marge de créativité, le professeur doit rester à la disposition des élèves, mais ne doit pas jouer le rôle de surveillant, la classe peut noter les erreurs des autres groupes, qu'elle présente en fin de production. Cette dernière tâche est une manière privilégiée d'obtenir une coopération dans la classe, le sentiment que l'apprentissage se fait en commun, les uns avec les autres et non en compétition. « *Les élèves impliqués dans la correction laissent rarement passer des fautes, ce qui prouve que la grammaire les intéresse s'ils la prennent en charge eux-mêmes* » (Courtyllon, 2003, p.72).

Une mise au point sur l'activité de simulation, tant au niveau terminologique que notionnelle est nécessaire. Les diverses activités qui sont regroupées sous le terme de simulation sont les suivantes: l'étude de cas, le jeu de rôles, la simulation et la simulation globale. Les origines, les modalités de mise en place et d'évaluation de ces activités diffèrent sensiblement (Rosen, 2002).

Tout d'abord, **l'étude de cas**⁵⁷. Cette activité permet d'appliquer des connaissances théoriques à un cas particulier en utilisant la participation de chaque membre d'un groupe. Une activité d'étude de cas comporte généralement quatre phases : une analyse de la situation, la recherche de vrais enjeux, l'élaboration de solutions optimales et l'ébauche des actions à entreprendre. Il n'y a pas de corrigé type, une discussion sur les effets des solutions choisies faisant office d'évaluation. Une telle activité sert parfois de préalable au jeu de rôle en tant que prérequis, mais ne peut se substituer à lui. Cette activité ne s'inscrit donc pas complètement dans le cadre des simulations, à la différence des trois activités ci après.

D'autre part, **le jeu de rôles**⁵⁸. Il s'agit d'une simulation d'une situation, (donc d'un jeu) avec un rôle à interpréter et une tâche à accomplir, des règles à respecter, avec ou sans préparation (donc une semi-improvisation). Ces jeux de rôles présentent un certain nombre d'avantages : ils permettent aux étudiants de communiquer dans des situations proches de

⁵⁷. Cette activité est élaborée par la Business School de Harvard, vers 1914, aux Etats-Unis.

⁵⁸. La paternité de l'activité de jeu de rôle est à attribuer au sociologue et médecin psychiatre autrichien Moreno : habité par des rôles différents (passés, présents et virtuels) réactivés selon les circonstances et les interlocuteurs, tout homme aurait besoin de jeux de rôle et de psychodrame pour devenir "acteur en situation", expliciter ces différents rôles et évacuer ainsi traumatismes et chocs mal assimilés.

l'authentique, d'exprimer une opinion et de discuter, de participer activement. Ils stimulent également la créativité des élèves, qui sont désormais responsables de leur apprentissage.

Le jeu de rôles en classe de langues est une technique pédagogique d'apprentissage des habiletés relationnelles : il appartient à la famille des simulations et consiste pour un formateur à faire reproduire, dans une salle de classe, une situation vraisemblable de face à face en partie imprévisible durant laquelle les personnes jouent un rôle plus ou moins prédéterminé en inventant le dialogue à partir d'un canevas ou d'éléments de scénario (Proust & Posse, 1991). Un jeu de rôles comprend souvent trois phases (Tabensky, 1997) : la mise en train ou échauffement, le jeu ou l'action et enfin, le retour au groupe ou synthèse. L'évaluation du jeu de rôle est la plus souvent effectuée sous la forme d'un dialogue commenté en groupe qui permet une analyse des conduites en termes de stratégies.

Un problème peut demeurer durant ces jeux de rôles, lorsqu'il s'agit d'un groupe d'apprenants homogène. Comment les inciter le plus tôt possible à s'exprimer dans la langue cible, lorsqu'ils sont en groupe, alors qu'ils peuvent le faire en langue maternelle ? Différentes manières de faire peuvent favoriser l'utilisation de la langue cible (Courtyllon, 2003, p.72) :

- Le professeur doit laisser le droit de faire quelques "petites" fautes quand l'apprenant prend la parole, pour ne pas le décourager. En revanche, si la faute est trop importante, l'enseignant se doit de la corriger (Germain & Netten, 2005)
- S'il existe une certaine hétérogénéité de niveau chez les étudiants, il est bien de placer un étudiant plus avancé dans chaque groupe. S'il s'exprime dans la langue cible, petit à petit, ses camarades l'imiteront.
- Dans chaque groupe, il est intéressant de donner à un étudiant volontaire le rôle de gérer la préparation du jeu de rôle. Il doit rappeler aux étudiants qui s'expriment en langue maternelle, d'utiliser la langue cible.

Par ailleurs, **la simulation**. Cette activité s'oriente davantage vers la vie professionnelle. C'est un dispositif structuré, simple ou complexe, construit par un formateur, dont la fonction est de reproduire, en salle de classe, une situation (ou un ensemble structuré de situations) semblable à celle que devra affronter un apprenant après

sa formation⁵⁹. Une simulation, en milieu guidé, comporte trois phases (Jones, 1992) : le *briefing* qui consiste à expliquer ce qu'est une simulation, l'action et enfin, le *debriefing* qui est un commentaire en groupe sur les productions analysées à différents niveaux et qui tient lieu d'évaluation de l'activité.

Les simulations globales (très en vogue pendant les Approches communicatives), reviennent aujourd'hui au goût du jour. Pour entreprendre ce genre d'activité, il faut construire un « lieu-thème » et des identités fictives. Les simulations les plus connues sont « l'immeuble », « l'hôpital », « l'île », « le cirque » : elles durent environ 4 à 10 heures par semaine et ce, sur à peu près trois mois. Ce jeu permet au groupe de construire sa propre histoire et sa propre thématique sur un long terme, en s'exprimant spontanément et de manière très naturelle.

Elles sont élaborées par le BELC (Bureau d'études pour la langue et la civilisation françaises à l'étranger), dans les années 1970. L'objectif des simulations globales est l'autonomie de l'apprenant dans différentes situations de communication. Les simulations globales offrent l'avantage de passer par le fondement de l'écrit, de faire préparer les jeux de rôle éventuels par une série d'activités permettant de donner une épaisseur et une mémoire aux personnages et aux situations (Yaiche, 1996). Un tel événement est structuré en quatre grands moments : l'établissement de l'environnement et du décor, l'établissement des identités fictives, les interactions ordinaires et pour terminer une phase écrite, consignant les événements. Dans une activité de cette envergure, l'enseignant doit très tôt clarifier les conditions de l'évaluation, en précisant les modalités sur lesquels les apprenants sont évalués.

En outre, mis à part les activités de simulation, l'enseignant peut également organiser **des débats, des discussions, des travaux de groupe, ou encore des jeux**, plus ludiques, qui peuvent motiver les apprenants à prendre plus facilement la parole. En effet, la didactique de l'oral propose des activités de production libre à partir d'une consigne de départ, qui sollicitent les opinions de l'apprenant, son engagement personnel et sa créativité afin de développer de véritables conduites langagières (décrire, raconter, justifier, convaincre, argumenter ou encore exposer) qui couvrent toute une gamme de situations

⁵⁹. Tout comme les jeux d'entreprise, son origine remonterait à 1811 avec l'élaboration par le Prussien von Reiswitz, de l'ancêtre de ce qui deviendra le *kriegspiel* des écoles militaires : la mise au point d'une maquette et d'une règle du jeu permettant de simuler une bataille.

discursives, plus ou moins complexe et dont la mise en œuvre instaure une progression. L'enseignement est centré sur les situations de la vie de tous les jours et sur les genres de la vie publique (explication, débat, négociation), sans négliger les genres plus académiques comme l'exposé ou le compte-rendu.

Les activités de compréhension et de production orales font partie intégrante d'un bon apprentissage d'une langue, évidemment cumulées aux activités de compréhension et de production écrites.

Conclusion intermédiaire

Ce chapitre sur une approche de l'oral, éclaire quant à la problématique actuelle de l'enseignement de cette compétence. Malgré une volonté de mieux cerner et d'identifier l'oral (Nonnon, 1999 ; Dolz & Schneuwly, 2009), mais aussi de l'évaluer (Garcia-Debanco, 1999), cette compétence reste encore **un domaine toujours mal circonscrit**, en français langue maternelle (Halté, 2005 ; Halté & Rispaïl, 2005). Ce problème se pose également en français langue étrangère (Durand, 2000 ; Detey, 2007).

L'étude de la place accordée à l'oral (tant les activités de compréhension que de production orales) à travers toutes les méthodologies en français langue étrangère depuis le 18ème siècle, met en valeur le fait que **l'oral n'a pas toujours été une priorité à enseigner**. En effet, négligé par la méthodologie traditionnelle ou « grammaire/traduction », l'enseignement de l'oral est, depuis les années 1960 (avec l'apparition des méthodes audio-orales), devenu une priorité (Besse, 1992). En revanche, toutes les méthodologies n'ont pas la même conception de l'oral : l'oral en tant que savoir à acquérir ou en tant que savoir-faire, habilité à maîtriser.

La présente recherche s'inscrit dans **la perspective interactionniste de l'acquisition du langage** (Mondada, 1995 ; Kerbrat-Orecchioni, 1998, 2000, 2004 ; Pekarek Doehler, 2000 ; Kerbrat-Orecchioni & Traverso, 2002 ; Bouchard, 1998, 2007). En effet, le fonctionnement interactionnel est le lieu d'une mobilisation et d'une construction des compétences langagières. **L'interaction sociale est constructive des processus cognitifs, voire constructive des savoirs et des savoir-faire langagiers et de l'identité même de l'apprenant**. L'interaction n'est pas un simple cadre qui fournit des

données langagières et permet de déclencher ou d'accélérer certains mécanismes développementaux : elle est un facteur qui structure le processus même de ce développement (Bange, 1992).

Dans cette perspective, l'interaction, dans le cadre de la classe est bien entendu didactique (Cicurel & Rivière, 2008), mais elle n'en est pas moins sociale (Germain, 2004). L'interaction en classe est un facteur de développement de l'autonomie langagière. Par exemple, à travers la pédagogie du projet, l'élève prend des décisions de manière indépendante et est encouragé à utiliser authentiquement la langue, en tant que véritable outil de communication (Germain & Netten, 2004). C'est la conception que nous nous faisons de l'oral : il s'agit d'**une habilité que l'apprenant doit maîtriser afin de communiquer** (Germain & Netten, 2005).

Lors d'activités de compréhension et de production orales, le locuteur-apprenant développe des mécanismes et des procédures (des processus d'encodage et de décodage de messages verbaux). Cette rapide présentation des **modèles psycholinguistiques de l'oral** est destinée à apporter un éclairage mais n'a eu en aucun cas la prétention d'introduire à une étude psycholinguistique de la problématique développée dans le présent travail. Ce dernier étant centré sur des comportements visibles ou produits finis de traitements cognitifs.

Cette partie sur une approche psycholinguistique de l'oral a permis de dégager deux grands types de modèles : les modèles "sériel" (développés dans les années 1970 et 1980), qui considèrent que les opérations se font toutes les unes après les autres dans un ordre défini et les modèles dits "connexionnistes" et "interactifs". Ces derniers modèles supposent que le traitement d'ensemble est "parallèle" et interactif, donc que plusieurs traitements peuvent s'y dérouler en même temps et agir les uns sur les autres.

Dans le but de faire maîtriser une habileté à communiquer langagièrement, aux apprenants, la dernière partie de ce chapitre propose pour les activités de compréhension et de production orales, **une démarche à suivre**, par étapes, différents **styles de supports authentiques et semi-authentiques** à utiliser et **divers exercices**, s'inscrivant dans le champ des **Approches communicatives** (Bérard, 1991 ; Porcher, 1995 ; Parpette, 1997 ; Weiss, 2002 ; Courtillon, 2003 ; Ducrot, 2005 ; Cuq & Gruca, 2005).

Chapitre 3 : La place de l'oral dans l'histoire de l'enseignement du FLE en Chine

Comprendre la problématique actuelle de cette recherche, nécessite de la replacer dans son contexte spécifique qui est l'enseignement/apprentissage (E/A) du FLE en milieu chinois. En effet, les **codes et héritages culturels** d'une société ont vraisemblablement toujours un impact sur le système éducatif en place (Bouvier, 2003). Un système de vie communautaire, des principes du confucianisme encore bien ancrés, une certaine conformité, collaboration et recherche du consensus, la notion de face, les habitudes d'apprentissage, sont autant de paramètres à prendre en compte lors d'une étude en contexte chinois (Robert, 2002, 2009 ; Bouvier, 2003 ; Normand-Marconnet, 2011).

Une première partie est consacrée à préciser le rôle de l'oral en Chine, en passant par sa place dans la société chinoise et son impact sur l'enseignement (société hiérarchisée, respect de l'autorité et notion de "face"), puis, une seconde partie sur son enseignement (évolution des méthodologies, méthodes mises en place aujourd'hui et recommandations faites par les instructions officielles chinoises).

En remontant à l'histoire de l'enseignement du FLE en Chine, depuis ses débuts au 19^{ème} siècle (Li, 1990; Obadia, 1990; Zhang, 1990), (et plus généralement, sur celui des langues étrangères) jusqu'à aujourd'hui, les méthodologies et manuels utilisés à travers chaque période sont présentés (Pu, Lu & Xu, 2006; Fu, 2006). Il en résulte que malgré une récente volonté de changement de la part des autorités compétentes chinoises (Instructions Officielles/IO de 1988, de 1997 et de 1999), **la méthodologie traditionnelle** persiste toujours dans les programmes et recommandations (Martin, 2007a et b).

L'objectif de cette partie est d'apporter un éclairage quant au contexte d'étude. Il n'est pas question ici d'enfermer l'étudiant chinois dans un moule particulier, strict et immuable, ni d'apporter un modèle stéréotypé de celui-ci, mais bien de donner quelques informations (tant d'ordre culturel que pédagogique) qui peuvent permettre d'éclairer certains comportements assez récurrents en Chine. La Chine change à grande vitesse et certaines attitudes et valeurs sont en voie de disparition, au profit d'une occidentalisation

ou mondialisation accélérée. Ainsi, les éléments suivants proposés ne reflètent que des tendances qui peuvent être sujettes à une transformation rapide. En effet, *"toutes ces données sont à prendre en compte mais méritent d'être nuancées, en sachant par exemple que depuis les années 1980, on assiste à une évolution, à un changement progressif. Ces informations ne sont pas aussi caractéristiques qu'elles pouvaient l'être avant 1980. Tous les établissements en Chine ne fonctionnent pas de la même manière et de plus, une différence existe entre la formation en français faite aux apprenants en spécialité de français et ceux qui le choisissent en langue seconde"* (Communication personnelle avec Cao Ya, 2012)⁶⁰.

1. L'héritage culturel chinois et son impact sur l'enseignement

Les représentations sociales font aujourd'hui partie de **la culture éducative** d'un pays et deviennent des préoccupations en didactique. Il est démontré que *"les traditions scolaires et lettrées ainsi que les formes de la grammatisation opérées sur les langues contribuent à constituer les éléments des cultures métalinguistiques dont enseignants et apprenants sont imprégnés et à la reproduction desquelles elles participent"* (Castellotti & Moore, 2005, p.110). La/les culture(s) éducative(s) se construit (se)nt à partir des discours courants, tenus dans les lieux d'éducation, (tels que la famille et les institutions scolaires) dans lesquels les personnes évoluent, et renvoie(nt) aux habitus qu'elles y ont acquis, par l'inculcation de règles, de normes et de rituels (Cadet, 2006).

En Chine, le modèle d'enseignement qui est généralisé depuis de nombreuses années et jusqu'aux années 2000 est qualifié de "traditionnel" (Robert, 2009), dans la mesure où celui-ci est centré sur la place prépondérante et quasi-sacrée accordée au maître. Celui-ci transmettant son savoir au travers d'une relation hiérarchique et frontale avec l'apprenant. Ce dernier est considéré comme passif et simplement censé reproduire un savoir défini et statique. Ce modèle entraîne une absence d'autonomie des apprenants mais est bien accepté car il correspond à la conception traditionnelle chinoise de la relation maître-élève (Normand-Marconnet, 2011). La prise de parole spontanée est un véritable défi pour la plupart des étudiants car le questionnement direct ne fait pas partie de leur

⁶⁰. Extrait d'une communication personnelle avec Ya Cao, enseignante chinoise de français de l'Université des Langues étrangères du Sichuan, Chongqing, Chine.

bagage pédagogique. Cela pourrait entraîner une **"perte de face"** qui amorcerait une coupure irréversible du lien social qui unit les deux parties en présence. En effet, la notion de face est un élément à prendre en compte, dès lors que l'on se trouve en présence d'un public asiatique.

Selon Cicurel (2003), cet héritage culturel, fondé sur les principes du confucianisme et du taoïsme amène les étudiants chinois à concevoir leurs professeurs comme les vecteurs privilégiés et incontestables de la transmission des acquisitions du passé. Le proverbe chinois *"Professeur pour un jour, père pour la vie"* (Robert, 2009, p.114), prend ici tout son sens. Les Chinois pratiquent la reconnaissance et le respect des degrés de hiérarchisation.

De ce fait, il paraît nécessaire de replacer notre étude dans son contexte pour ainsi mettre en valeur, la place fondamentale accordée au modèle parfait à reproduire, dans la civilisation chinoise, mais aussi cette culture éducative permettant de comprendre, en termes d'enseignement/apprentissage, nombres de comportements des apprenants mais également des enseignants, en classe.

Certains codes culturels, propres au public d'apprenants chinois, permettent de cerner les implications dans le domaine de l'acquisition/apprentissage en classe de langue. Les relations suivantes proposées, (qui mettent en parallèle les caractéristiques des apprenants chinois et français) (Bouvier, 2003) mettent en exergue quelques caractéristiques culturelles du public asiatique et font le lien entre origines et conséquences, au niveau de l'enseignement/apprentissage de la langue, en classe de FLE.

1.1 Un système de vie communautaire

Le système social chinois repose sur un tissu de liens internes établis entre les individus dans une relation particulière, de type père/fils, frère/sœur, enfant/parents ou encore mari/femme. On parle aussi de ce système comme une entité qui se divise en de multiples individualités, indépendantes mais soudées les unes aux autres. En effet, le système chinois est **un système dit "communautaire"** où l'individu, se vit, se ressent comme le maillon d'une chaîne, ou comme élément d'un tout : *"non par ses croyances, attitudes et valeurs personnelles, mais par ses appartenances, sa place dans le groupe en fonction de ses rôles et statuts qui codifient sa conduite et, s'il ne s'y conforme pas, c'est*

son groupe et pas seulement lui-même qui est remis en cause" (Cohen-Emerique, 1990, p.11). L'individu se définit en fonction du groupe auquel il appartient. Chaque membre du groupe se sent solidaire et responsable du groupe tout entier.

En effet, les sociétés asiatiques sont plus hiérarchisées que les sociétés occidentales. La famille étant le prototype de la structure sociale hiérarchisée. Elle fournit confort, chaleur, sécurité et assistance contre le monde extérieur. La réussite d'un membre de la famille est une réussite familiale. La notion de famille est très large car elle englobe à la fois la famille proche, la famille éloignée mais aussi les amis proches. Dans la famille, on distingue le rang d'une personne selon son âge et sa filiation (Robert, 2009).

Ce modèle communautaire est à l'opposé d'un système individualiste (qui prévaut dans la plupart des sociétés industrielles européennes et du Nord de l'Amérique) qui privilégie les opinions, les buts et les croyances plus personnels que collectifs. Une des conséquences de la construction de type familialiste de la société chinoise est que l'attitude adoptée envers une personne dépend de sa position par rapport à elle mais aussi des liens que cette personne entretient avec son réseau relationnel. Pour être accepté et considéré dans le monde chinois, une personne doit se comporter de façon acceptable vis-à-vis de ses semblables et en particulier de ses proches. Dans la société traditionnelle chinoise, la personne n'existe que par les relations qu'elle entretient avec les autres. Le centrage sur l'individu est un mode de pensée difficile à assimiler.

Ces deux modèles bien distincts ont **un impact dans le système éducatif**: tout d'abord, le modèle individualiste engendre un système éducatif qui prépare la personne à l'autonomie, pierre angulaire de l'indépendance, alors que le modèle communautaire engendre un système éducatif qui prépare la personne à vivre en bonne intelligence avec son groupe d'appartenance. Cette culture communautaire développe un système éducatif prônant l'harmonie et préparant à vivre en respectant une certaine hiérarchie. Dès l'enfance, on apprend à garder le silence (il s'agit d'une forme de sagesse et de respect de l'interlocuteur) et à ne répondre que si l'on est interrogé. La relation enseignant/enseigné fonctionne sur le rapport autorité protectrice/obéissance respectueuse. Les liens qui relient les membres d'un groupe, sont en Chine, prioritaires sur toutes autres contraintes. Détaché de son groupe d'appartenance, isolé dans un autre univers, l'individu chinois peut se sentir mal à l'aise.

Le système social chinois, caractérisé par un modèle communautaire permet de mettre en évidence quelques traits relatifs au public d'apprenants chinois, (tout en les opposant aux caractéristiques des apprenants du modèle individualiste) (Bouvier, 2003): le manque d'autonomie, la conformité, l'imitation, la collaboration et la peur de "perdre la face".

1.2 Des principes du confucianisme encore très présents

Dans la société chinoise, le modèle au sein de la famille, la hiérarchie familiale et le respect pour l'autre se répercutent dans le cadre de la classe. En milieu chinois, la relation entre l'individu et son groupe d'origine perdure de génération en génération et est fondée sur l'obéissance et l'attachement à sa famille. *"Par la pratique du culte des ancêtres, le fils peut (doit) maintenir les liens avec son grand-père et son père, même morts, pour éviter toute rupture dans la lignée. Le modèle chinois engendre un lien fondé sur le respect et l'obéissance du fils envers le père sachant qu'il sera, à son tour, respecté par son fils et ainsi de suite. L'un exerce son autorité sur l'autre qui obéit comme à l'unisson, l'un et l'autre habitués et considérant comme naturelle cette relation d'inférieur à supérieur"* (Bouvier, 2003, p.404).

Ainsi, la relation entre le professeur chinois et ses apprenants fonctionne sur ce même modèle, dans la mesure où l'enseignant est vu comme un protecteur ou un bienfaiteur. Le professeur paraît s'inspirer des principes du confucianisme, car *"Confucius disait 'je ne crée rien, je transmets'"* (Bouvier, 2003, p.405). C'est la raison pour laquelle de nombreuses techniques d'enseignement privilégient l'imitation et la répétition (pour se familiariser avec les sons et corriger les erreurs de prononciation). Afin de pratiquer l'oral et de s'entraîner à certaines situations de communication, des dialogues sont souvent appris par cœur et récités oralement. Ainsi, **l'autonomie de l'apprenant, en classe, n'est pas réellement sollicitée.**

Les rôles des participants en classe (l'enseignant et les apprenants) sont clairement établis et séparés: l'enseignant n'est pas un ami. Il doit rester à un niveau où transparaissent les valeurs morales et faire preuve de crédibilité et de responsabilité. Il tire sa légitimité de son savoir et de son expérience. Son enseignement n'est pas impersonnel mais est le fruit d'expériences personnelles associées à la tradition. Une certaine distance, à laquelle s'attendent l'enseignant chinois et ses apprenants, doit être respectée. Ainsi, l'enseignant chinois évite de se promener dans la classe, au milieu des élèves d'une manière à ne pas

empiéter sur leur territoire. Généralement, l'enseignant jouit d'un grand respect: ce n'est pas un ami, mais il peut prendre le rôle de parent, en particulier après le cours. *"L'étudiant chinois aura tendance à voir dans son professeur un substitut familial, particulièrement si sa famille n'habite pas près du lieu d'étude. Il est considéré comme normal que l'enseignant prenne un peu en charge la 'solitude' de son/ses étudiant(s) et l'/les invite chez lui pour lui/leur faire retrouver une atmosphère familiale"* (Robert, 2002, p.137).

Pour une meilleure compréhension du comportement et des attitudes des professeurs chinois, Robert (2009) propose un tableau où il met en parallèle ceux du professeur chinois et ceux du professeur français. Cette comparaison est établie à partir d'une enquête effectuée auprès d'étudiants sinophones en classe de FLE (Bouvier, 2002).

Professeur chinois	Professeur français
- plus sévères et rigides	- plus décontractés, plus ouverts, plus d'humour et plus vivants
- moins expressifs du visage et plus contrôlés dans le maintien corporel	- plus expressifs de visage et de corps (gestes plus nombreux et plus exagérés)
- plus distants avec les étudiants pendant le cours	- plus chaleureux et plus proches des étudiants pendant le cours
- gardent des relations avec les apprenants (les relations sont pérennes, éventuellement toute la vie), acceptent facilement de les rencontrer après le cours, reçoivent les apprenants chez eux en dehors des heures de classe	- interrompent les contacts à la fin de l'année et n'entretiennent pas de relations personnelles après le cours
- s'occupent de la vie privée ou de l'avenir des étudiants	- ne posent pas de question sur la vie extra scolaire

Tableau 6: Comportements et attitudes des enseignants chinois et français (Robert, 2009, p.125)

Le public chinois est caractérisé par **une certaine conformité** aux coutumes et habitudes sociales (vs originalité). C'est une preuve de bonne adaptation. En revanche, tenter de se démarquer ou faire preuve d'originalité ne sont pas des attitudes encouragées ni valorisées.

L'imitation (vs l'imagination) est une stratégie utilisée en Chine, dès l'école primaire. Depuis que les principes du confucianisme se sont imposés, l'imagination n'a pas bonne presse en Chine. Les procédés fondamentaux d'apprentissage du mandarin s'appuient essentiellement sur l'imitation de modèles. Ainsi, le comportement visiblement peu actif des apprenants chinois et leur goût pour les tâches "non créatives" peuvent être expliqués par leur vécu scolaire et leur habitude d'apprentissage de leur propre langue maternelle (ou seconde: le mandarin est souvent la seconde langue). Les exercices les plus

souvent demandés à effectuer sont la copie, l'imitation, la transformation, les exercices à trous, la dictée et la traduction. Ces exercices valorisent peu la création et l'imagination. Créer du discours, (donc ne pas partir d'un modèle imité) est une prise de risque qui pourrait entraîner une erreur (à l'oral comme à l'écrit) et se tromper devant un public, engendrer une "perte de face". Ainsi, la meilleure politique en matière de **maintien de la face** paraît être la prudence voire l'abstention.

La face ("sauver la face", "garder la face" et "perdre la face") est un des éléments fondamentaux dans l'interaction entre enseignant et apprenants. Le problème de la face joue un rôle primordial dans les relations sociales. Toute personne doit être traitée en fonction de son statut social. Le phénomène de face chez les Chinois explique beaucoup de comportements auxquels les Occidentaux sont peu familiarisés. En plus du « visage », la notion de face désigne également la réputation, la dignité et le prestige social pour les Chinois. La valeur chinoise de la face n'a pas son équivalent en Occident. Certains comportements sont induits par cette valeur socioculturelle qu'est la « face ».

En Chine, comme dans bien d'autres sociétés traditionnelles, la norme des relations sociales se situe sur un plan vertical. La personne est soit en position d'aîné, soit en position de cadet. Durant son enfance, l'enfant est bercé par des phrases telles que « *Le cadet doit respect et obéissance à l'aîné* ». Cependant cette préséance de l'aîné ne lui donne pas tous les droits. Il doit protection, assistance, et conseil au cadet. En conséquence, l'enfant ne peut s'opposer à son père, même en y mettant les formes. Sinon il remettrait en cause l'équilibre du système et ceci serait perçu comme une véritable révolution. Notons que cette éducation issue de l'ambiance familiale entraîne des effets quand le jeune adulte entrera dans la société civile. En effet, en Chine, la face constitue *"la charpente de la conduite des Chinois dans leurs relations interpersonnelles: sentiment d'amour-propre dans des contextes spécifiques où l'on calcule son comportement de façon à obtenir le plus de gratifications personnelles (le maximum de face) en prenant grand soin de protéger l'amour-propre des autres. Dans le contexte éducatif, un apprenant perd la face s'il n'a pas su répondre à la question posée par l'enseignant, mais un enseignant pourrait aussi perdre la face s'il ne savait pas répondre aux (improbables) questions des apprenants"* (Robert, 2009, p.122).

1.3 La recherche du consensus et de la collaboration

Dans la famille chinoise, l'enfant n'est en compétition avec aucun membre de sa famille et peut établir des liens sans rapports de force, donc plutôt des liens d'intimité, d'affection et de sécurité. Il est encouragé à rester dans la sphère parentale et à ne pas trop s'aventurer vers le reste du monde. Son avenir est lié au groupe et repose sur la continuité des liens qui l'unissent à sa famille. De ce fait, il semblerait que les apprenants chinois recherchent davantage le consensus et la collaboration plutôt que le conflit, la compétition et l'attaque frontale. Dans la classe, l'élève chinois sent qu'il appartient à un groupe et il se définit par rapport à celui-ci. La réussite d'un cours est désormais une affaire collective: l'échec d'un ou de quelques membres engage la responsabilité collective. En effet, dans la salle de cours, les étudiants les plus faibles peuvent être pris en charge par les autres qui sont plus compétents. De leur côté, les étudiants faibles fournissent également plus d'efforts pour ne pas démeriter le groupe (Robert, 2002). Une certaine harmonie, recherche de la convergence, souci de ne pas blesser l'autre, conciliation (vs confrontation) préside au rapport horizontal entre apprenants, mais également au rapport vertical enseignant/apprenant.

Notons que les Chinois hochent très souvent la tête lorsqu'ils écoutent leurs interlocuteurs et répondent très souvent « oui » quand on leur demande s'ils ont compris. Souvent, les interlocuteurs français considèrent ce geste comme une promesse, un engagement ou une affirmation. Il s'agit d'une habitude qu'ont les Chinois: acquiescer. Il s'agit le plus souvent d'un acquiescement à la parole de l'autre. En effet, afin de privilégier la relation, il est habituel en milieu chinois d'acquiescer à une requête ou une affirmation de son interlocuteur. Dans certains cas, le hochement de tête ou le « oui » chinois peut être un accusé de réception signifiant que le message est compris mais qu'il ne suscite pas nécessairement l'adhésion. En Chine, on évite de montrer ses faiblesses en public. En effet, un étudiant chinois n'indique pas forcément à l'enseignant qu'il ne comprend pas. Même si l'enseignant lui demande en cours, il préfère **garder le silence**. Le fait de rester muet ne doit pas forcément être mal interprété car il peut, d'une part, effectivement, être le signe d'une incompréhension (mieux vaut se taire pour respecter le code de la politesse et/ou conserver la face), mais aussi, être un moment où le Chinois s'accorde quelques instants de réflexion, de maturation, d'organisation de sa pensée et de sa réponse (Robert, 2002). Le proverbe chinois suivant, aussi brutal qu'il puisse paraître, exprime clairement la peur de

s'engager le premier et par la même, préconise une certaine prudence: " *L'oiseau qui s'envole le premier sera fusillé*".

Par ailleurs, demander avec trop d'insistance à un apprenant chinois s'il comprend bien, pourrait le mettre dans une situation de malaise et lui faire "perdre la face". Si l'enseignement passe mal ou si certains étudiants ont du mal à suivre, des groupes de travail peuvent se former naturellement. En général, les problèmes de mauvaise compréhension sont à la charge de l'étudiant et non de l'enseignant. En revanche, après le cours, il prend le soin de demander des explications à un autre étudiant qui semble avoir bien compris ou à l'enseignant lui-même.

1.4 Le chinois, une langue dite "sans grammaire" ⁶¹

Les caractères chinois sont invariables et l'appareil morpho syntaxique du chinois est relativement léger : cette langue est donc généralement considérée comme étant une langue sans grammaire (Bouvier, 2003).

L'enfant chinois apprend ces caractères de manière globale. Un signe donne un sens, tout de suite. En présence d'un caractère complexe, il ne va pas le découper en sons comme le fait l'enfant français, mais il va associer plusieurs signes/ notions dont les relations logiques ne sont pas toujours évidentes. Un caractère, c'est à la fois un signe graphique, un sens et un son. C'est donc une entité pleine, finie. Ainsi dans l'apprentissage du chinois, c'est essentiellement la mémoire visuelle qui est sollicitée. L'étudiant chinois qui apprend le français doit donc passer d'un système d'écriture idéographique à un système alphabétique. Dans un premier temps, il va trouver vaine l'analyse du mot que lui propose son enseignant en unités abstraites que sont les lettres classées en deux catégories, les consonnes et les voyelles. Il a besoin de sens, tout de suite. Puisque « p » ne signifie rien tout seul, il va tout de suite au mot, par exemple « papa » (il l'écrit de nombreuses fois pour acquérir un automatisme manuel, mais, sans ne jamais le prononcer). Pour l'élève chinois, tant que n'apparaît pas le sens, la liaison étroite entre signe et son, lui apparaît comme une abstraction superflue. Habitué à mémoriser de manière globale les caractères, il fait de même pour apprendre une liste de vocabulaire. L'apprenant chinois peut être surpris, en apprenant le français car il se retrouve face à des entités, des lettres qui sont

⁶¹. La recherche sur la grammaire sur le chinois moderne (le "putonghua", qui est la langue commune) date de la fin du 19ème, début 20ème siècle et est basée sur les grammaires occidentales. Cette recherche se développe aujourd'hui avec des ouvrages tels que: *Théorie de la grammaire chinoise* de Wang Li (1954).

attachées pour former des mots. Ainsi, de par son éducation, un Chinois mémorise par l'écriture, il "apprivoise" l'idéogramme et transfère souvent ce processus de mémorisation en français. Ce penchant pour l'écrit se manifeste aussi à travers la perpétuelle recherche de mots dans le dictionnaire. Cette insistance à chercher un mot peut également provenir de la syntaxe chinoise. En chinois, le mot peut appartenir à plusieurs catégories selon sa place et le sens de la phrase. Pour un Chinois, la méconnaissance d'un mot n'est pas seulement sémantique, mais elle est aussi catégorielle et la suite du texte ou du discours peut, par conséquent, être perturbée. Il est donc important pour lui de construire le sens de manière linéaire et non globalement.

L'enseignement de la grammaire chinoise est pratiquement inexistant à l'école chinoise mais se développe davantage au collège et au lycée. Les recherches sur la grammaire chinoise sont récentes. Elles ont débuté avec l'introduction des langues occidentales et n'intéressent qu'un petit nombre de linguistes. Des notions comme « sujet », « verbe », « complément » restent abstraites. Le locuteur chinois utilise la grammaire de manière « inconsciente » : il distingue intuitivement ce qui est correct, ce qui se dit, de ce qui est erroné, ce qui ne se dit pas. Pourtant il y a bien une grammaire chinoise, grammaire intuitive, que l'on peut décrire comme « grammaire de position ». Puisque le mot reste invariable, il n'y a pas de genre, pas de nombre, pas de conjugaison, pas d'accord, c'est la position du mot dans la chaîne parlée qui est importante.

Une des règles de base de la grammaire chinoise, c'est que le déterminant précède toujours le déterminé. Par exemple, dans le segment de phrase suivant: « *La dame âgée qui est passée hier...* », le discours français progresse du général, (le déterminé: il s'agit d'une dame parmi l'ensemble des dames), au particulier (le ou les déterminants). Puis, la précision est donnée que celle-ci est «âgée». A l'inverse, la langue chinoise va d'abord énoncer les particularités pour terminer par le général. L'exemple français est donc rendu en chinois, sous la forme: «*Hier est passée une âgée dame*».

C'est en partie pour cette raison que "*les enseignants et les apprenants chinois de français consacrent l'essentiel de leur temps à la grammaire théorique et pratique au détriment des activités de compréhension et d'expression orales*" (Bouvier, 2003, p.413).

1.5 Les habitudes d'apprentissage traditionnelles perdurent

A la lumière de ces informations, il apparaît que **l'approche communicative** (de plus en plus proposée dans les centres de FLE) ne correspond généralement pas aux

habitudes et aux attentes des apprenants chinois, de par leurs spécificités (écrit privilégié par rapport à l'oral, recherche de compétence linguistique plus que de compétence de communication, problèmes dans l'acquisition de la morphologie...) (Robert, 2002). Il est ici possible de parler de "*choc didactique*" (Robert, 2009).

L'apprenant chinois n'est pas habitué à découvrir des notions, à les organiser et à les conceptualiser. Il attend de l'enseignement, des règles simples et logiques, directement applicables. De manière générale, en Chine, l'enseignant explique la règle, montre comment l'appliquer et le travail des étudiants consiste ensuite à se familiariser avec ces nouvelles données, les apprendre et s'entraîner à les appliquer (il s'agit ici d'un travail davantage individuel qui se fait à la maison). Une demande d'application immédiate peut le surprendre, surtout si celle-ci doit se faire en public devant le groupe-classe. *"Entraîné à ne parler que s'il connaît la bonne réponse, il se taira plutôt que de réaliser un énoncé incorrect"* (Robert, 2002, p.139).

L'apprenant chinois qui se retrouve face à une nouvelle approche didactique, qu'il ne comprend pas et qui le démotive, est confronté à un dilemme: *"d'une part, les stratégies qu'il voudrait mettre en œuvre ne lui permettront aucune compétence de communication. Mais est-ce le but recherché? (...) Ils recherchent un savoir linguistique (ou culturel: littérature et civilisation) et se soucient peu de "vivre la langue". Ces apprenants sont à la recherche d'un code linguistique (comment se faire comprendre et comprendre) et d'un savoir culturel. Les contacts avec les Français restent extrêmement limités. Leur demande comprend grammaire, exercices, dictée, mais peu ou pas la compétence de communication"* (Robert, 2002, pp 141-142).

En effet, en Chine, dans les cours de langue étrangère, la plupart du temps, l'enseignant propose un modèle de référence, puis des exercices permettant à l'apprenant de s'approprier le modèle de référence. L'originalité n'est ni valorisée, ni favorisée. **Ces habitudes d'apprentissage proviennent, en Chine, de l'apprentissage du chinois⁶²**. Ce dernier se fait par le biais de l'écriture, de l'acquisition d'un nouveau vocabulaire, de la lecture et par la mémorisation de textes. Cette approche influence toute la pédagogie des langues en Chine. Ainsi, l'apprentissage des autres langues étrangères (à l'université habituellement), se calque sur cette méthodologie: texte avec des listes de mots traduits en chinois, règles grammaticales et exercices d'application. L'enseignement du FLE se base

⁶². Dans la majorité des cas, le chinois n'est pas la langue maternelle des élèves.

(tout au moins au niveau débutant) sur la compréhension et la production de textes et la mémorisation mécanique (Robert, 2009). L'oral n'est pratiquement pas sollicité.

Cette manière de travailler est assez courante: *"c'est le cas le plus traditionnel. Mais, selon les établissements, le choix du manuel diffère: ce sont soit des manuels chinois, soit des manuels français. Aujourd'hui, il y a une réelle volonté de changer cette manière de faire, mais les enseignants veulent quand même rester prudents"* (Communication personnelle avec Cao Ya, 2012).

Ainsi, l'approche communicative en tant que méthodologie d'enseignement/apprentissage, peut entraîner quelques difficultés avec ce public d'apprenants chinois, dans la mesure où elle paraît aller à l'encontre des habitudes culturelles et didactiques bien ancrées. Le *"choc didactique"* ⁶³ (Robert, 2009) ou les problèmes auxquels ils peuvent être confrontés, revêt les aspects suivants: la prise de parole spontanée est complètement étrangère à l'esprit asiatique, le besoin de recherche constante du mot juste et bien orthographié (recherche permanente dans le dictionnaire), des silences qui peuvent être prolongés et interprétés comme une incompréhension, une réticence devant certaines activités orales (jugées puériles et inutiles), le jeu de rôle qui peut choquer ou créer des dilemmes, une production écrite qui ne consiste pas à suivre un canevas, mais à faire preuve d'originalité et d'esprit créatif.

Les habitudes culturelles des Chinois sont à prendre en compte afin de mieux comprendre leurs comportements dans la classe et ainsi, mieux adapter, soit l'offre en termes de formation ou l'enseignement, grâce à ces nouvelles données. En effet, une meilleure connaissance des différences culturelles entre acteurs de l'enseignement/apprentissage du FLE peut contribuer, entre autres, à donner du sens à des comportements et à des attitudes qui en paraissent dénués et d'analyser un comportement afin de choisir la meilleure conduite à adopter. *" Le fait de reconnaître les causes et les effets de comportements culturels libère les individus de la responsabilité, de la culpabilité de ne pas se comprendre"* (Bouvier, 2003, p.414).

⁶³. Pour une réflexion plus poussée à ce sujet et quelques propositions didactiques, cf. partie 4, chapitre 2.

2. Rappel historique des méthodologies et des manuels d'enseignement du FLE en Chine

Afin de bien cerner les problématiques actuelles concernant l'enseignement/apprentissage du FLE en Chine, il est nécessaire de revenir à l'histoire de cet enseignement, depuis ses débuts au 19^{ème} siècle (Li, 1990; Obadia, 1990; Zhang, 1990), et à celui des langues étrangères de manière plus générale, en mettant en évidence les méthodologies et manuels utilisés (Pu, Lu & Xu, 2006; Fu, 2006) pour chaque période.

L'enseignement/apprentissage des langues dans le milieu universitaire chinois connaît une évolution en trois temps (Fu, 2006).

La première période, **période de constitution et de développement (de 1949 à 1965)** est marquée par trois faits. Tout d'abord, contrairement aux autres universités chinoises, les universités de langues sont à l'origine pour la plupart des écoles militaires de russe créées par l'Armée rouge communiste (avant 1949). Celles-ci ont pour tâche principale de former des traducteurs et interprètes militaires de russe. D'autre part, notons que la formation de langue russe prévaut de très loin sur toutes les autres langues étrangères, en raison des très étroites relations idéologiques, politiques, militaires et économiques que la Chine nouvelle nouait avec l'Union soviétique de l'époque. Il faut attendre jusqu'au début des années 1960 pour que cette situation change suite à la diversification des contacts de la Chine avec ses pays voisins, grâce en particulier à l'établissement de relations diplomatiques entre la Chine et la France. Dans cette conjoncture favorable, sont créés ou agrandis des universités et instituts de langues avec de nouveaux départements ou sections d'anglais, de russe, de français et d'allemand. Un autre changement, non négligeable, tient au fait que dès lors, le recrutement des étudiants devient public et n'est donc plus limité qu'aux militaires. Par ailleurs, la spécificité de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères étant caractérisée par son ouverture sur l'Autre, les autorités chinoises envisagent désormais l'envoi de leurs étudiants à l'étranger et prévoit d'inviter des professeurs étrangers afin qu'ils enseignent en Chine.

Cette heureuse tendance aurait pu se prolonger, voire se renforcer, si n'était survenue la « **Révolution Culturelle** », d'une durée de dix ans (1966-1976), qui a, sinon

totalement interrompu, du moins profondément perturbé le développement de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Chine.

Amorcée depuis 1978, l'application de la politique de réformes économiques et d'ouverture sur l'extérieur a entraîné **une ère de renouveau et d'expansion de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères** dans l'enseignement supérieur chinois. Elle s'est caractérisée d'un côté par l'augmentation rapide du nombre de langues enseignées, (jusqu'à trente sept langues), et de l'autre par l'accroissement constant du nombre d'établissements d'enseignement supérieur de langue ainsi que celui des étudiants spécialistes de langue.

2.1 Tout commence au 19^{ème} siècle ...

Le début de l'enseignement du FLE remonte à la fin du 19^{ème} siècle, grâce à **l'établissement de Tong Wen Guan** à Beijing (Pékin), en 1862, sous la dynastie des Qing. Il s'agit d'une école de langues étrangères, dirigée par le gouvernement, dont le but est de former des traducteurs. Au sein de Tong Wen Guan, est fondée, dans un premier temps, la section d'anglais. Celle de français voit ensuite le jour en mars 1863. Chaque section reçoit dix élèves, ayant deux professeurs, un étranger qui enseigne sa propre langue et un chinois, la langue chinoise. La scolarité dure trois ans. A partir de 1886, Tong Wen Guan enregistre un développement important : le nombre d'élèves devant passer l'examen d'admission s'élève à cent vingt, la scolarité passe de trois à huit ans, et les matières comprennent, en plus du chinois et des langues étrangères, des sciences sociales et naturelles.

Puis, en 1903, **une école de traduction** fut fondée : **Yi Xue Guan**. Celle-ci dispense cinq langues étrangères : l'anglais, le français, le russe, l'allemand et le japonais. L'apprentissage de chaque langue étrangère se fait à travers l'étude de l'orthographe, de la lecture, de la traduction, du dialogue et de la grammaire et s'accompagne d'un enseignement de culture générale (histoire, philosophie, géographie, mathématiques, physique et chimie). Pour cet enseignement, des manuels étrangers sont utilisés. La scolarité est de cinq ans, mais un problème réside toujours : la langue maternelle demeure très importante au sein de l'enseignement des autres langues.

D'autre part, comme dans beaucoup de pays, **la contribution des missionnaires** n'est pas négligeable quant à l'enseignement du FLE. En effet, des missionnaires catholiques français viennent en Chine dès la fin du 19^{ème} siècle, pour ouvrir des écoles et enseigner le français. Ils sont, pour la plupart des sinologues. Ils rédigent eux-mêmes leurs manuels, dont le plus ancien à Shanghai est ***l'Introduction à l'étude de la langue française à l'usage des élèves chinois (1884), par Henri Boucher, missionnaire jésuite.*** Ce manuel assure l'enseignement de la langue française pendant de longues années. Ce dernier compte trente-trois leçons dont chacune présente, en rapport avec un ordre progressif, de la grammaire, des mots et des phrases accompagnés de traduction chinoise. Il a pour objectif l'apprentissage du français aux élèves chinois, par le chinois. Il s'agit donc d'une méthode basée sur la grammaire et la traduction.

En 1903, les missionnaires catholiques fondèrent « **L'Aurore** », la première université de langue française en Chine. Durant les cinquante années de son histoire, elle forme un grand nombre de médecins, de juristes, d'économistes et d'ingénieurs. Ses contributions dans l'enseignement de la langue française sont aujourd'hui reconnues de tous. La grande partie des cours enseignés à l'Aurore se fait en français et les étudiants doivent déjà connaître un peu cette langue pour être admis à ses diverses facultés. Cela réduit ainsi le nombre de candidats possibles, car cette langue, sauf dans quelques écoles secondaires, n'est pas enseignée comme langue étrangère principale. La méthode d'enseignement appliquée à l'Aurore est, dans un premier temps, la méthodologie traditionnelle dite « grammaire/traduction », puis dans un second temps, la méthode directe s'impose.

En 1915, apparaît un nouveau manuel, ***Leçons de langue française illustrées***, préparé par A. Durand, un missionnaire jésuite de Shanghai. L'auteur préconise la méthode directe, en mettant l'accent sur l'oral. Les caractéristiques principales sont les suivantes : de la phonétique avec des mots et des phrases comme exemple, de la grammaire (leçons et exercices), des textes, des dialogues, des illustrations et de la traduction.

Au début des années 1930, A. Haouissée, évêque de Shanghai, rédige le livre ***Extraits des écrivains français***, où sont rassemblés quatre-vingt-douze textes annotés. Chaque leçon comporte de la phonétique, de la traduction, une explication des mots et expressions par question-réponse, de la grammaire, des exercices oraux, des dictées et des thèmes.

Par ailleurs, en 1936, M. Reclus, professeur titulaire français de l'université de Beijing fait publier, par les Editions de la Maison commerciale et les Editions de Presse

Chinoise, deux manuels de français : *Le français élémentaire à l'usage des étudiants* et *Textes choisis de littérature moderne française*. Tous les deux sont inclus dans la collection de livres universitaires. Le premier manuel comprend trente deux leçons, basées sur la vie quotidienne, bien adaptées aux adultes. Les textes se composent de dialogues basés sur le français parlé et certains textes sont suivis de chansons et de proverbes. Les six premières leçons sont consacrées à l'Introduction orale, qui consiste à enseigner la phonétique en partant des phrases les plus simples et les plus pratiques. Le second manuel se compose de morceaux d'œuvres célèbres choisis accompagnés de notes détaillées. C'est le premier manuel de niveau avancé rédigé en Chine, parce qu'auparavant, il était d'usage, après l'étude du français fondamental, d'utiliser des manuels rédigés en France pour les élèves français de l'école primaire ou secondaire. Ces deux manuels de Reclus, conçus en Chine, pour un public chinois, sont largement utilisés dans les écoles supérieures et universités chinoises de "l'Avant libération" et sont même réédités peu après la "Libération"⁶⁴.

2.2 De 1949 à l'ouverture de la Chine vers l'extérieur en 1978

En 1949, le Parti communiste chinois renverse le pouvoir du Parti Guomindang et fonde un pays socialiste sous la dictature du prolétariat. La société chinoise, dans sa globalité, connaît de profonds changements. Au moment de la fondation de la République Populaire de Chine en 1949, le russe est la première langue étrangère enseignée dans les établissements éducatifs du fait des échanges fréquents entre la Chine populaire et l'ex-Union soviétique. Dans les années 1950, des manuels qui utilisent parfois des textes tirés de manuels soviétiques, sont rédigés. Depuis la rupture entre ces deux pays à la fin des années 1950, la Chine décide de se tourner vers l'occident et de développer de nouvelles relations internationales. Désormais, le russe cède sa place à d'autres langues étrangères, notamment, l'anglais, le japonais, l'allemand et le français.

Dans la République Populaire de Chine, **le début de l'enseignement du français remonte réellement aux années 1960.** « *C'est surtout à ce moment là que l'enseignement du français a commencé à prendre de l'envergure dans tout le pays. On compte, à ce moment là, en plus des écoles secondaires où l'on enseigne le français, une dizaine*

⁶⁴. Nom donné à la fondation de la République Populaire de Chine en 1949.

d'établissements supérieurs spécialisés dans l'enseignement de langues étrangères dont le français, et vingt-quatre écoles supérieures où il y a un département ou une section de français, sans parler d'un cours de français inclus dans le tronc commun existant toujours dans toutes les universités, ni de cours de français offerts dans des stages ou des écoles du soir » (Zhang, 1990, p.23).

Pendant des années, la méthode utilisée pour enseigner le français est la méthode dite traditionnelle, basée sur la grammaire. C'est seulement en 1964 que les méthodes audio-orale et audiovisuelle sont introduites. Dès lors, les deux méthodes vont de pair en se rivalisant, se complétant, se fondant dans la pratique. L'objectif est de garder le plus possible les avantages que présentent ces deux méthodes : de solides connaissances grammaticales et une bonne pratique audio-orale. Quatre méthodes principales d'enseignement du français en Chine sont utilisées (Li, 1990):

- **La méthode « grammaire/traduction »** : les enseignants qui la pratiquent insistent d'abord sur la place fondamentale de la grammaire. Cette méthode est encore pratiquée par beaucoup d'enseignants. Les étudiants qui apprennent le français avec cette méthode développent donc des compétences en lecture, mais sont plutôt faibles en production. Tout message linguistique repose sur une base grammaticale.
- **La méthode directe** : elle met l'accent sur l'expression orale et le recours immédiat et constant à la langue étrangère. Cette méthode va à l'encontre de la méthode d'enseignement basée sur la grammaire et la traduction. Elle n'a pas beaucoup de succès dans l'enseignement du français à cause de la faible coopération des étudiants chinois, parfois timides et peu actifs en classe.
- **Une approche d'enseignement basée sur la communication** : cette méthode est très en vogue depuis les années 1970 et trois manuels inspirés de cette approche sont parus : *Manuel de français scientifique et technique*, *Manuel élémentaire de français scientifique et technique* et *Français pour les étudiants scientifiques et techniques*. Ces trois manuels sont finalement peu utilisés. En effet, dans ces ouvrages, l'apprentissage de la grammaire ne se fait pas de manière classique, mais selon le besoin de communication. Sans une base solide en grammaire, les étudiants ne se sentent pas capables de construire suffisamment de phrases grammaticalement et socialement acceptables selon les situations. L'objectif principal de cette approche consiste à enseigner les techniques de communication

au moyen de structures et de vocabulaire. Cette approche n'a que peu d'impact dans l'enseignement du français en Chine.

- **Une méthode d'enseignement basée sur la comparaison entre le français et l'anglais** : pour beaucoup d'étudiants chinois qui apprennent le français, l'anglais est déjà leur première langue étrangère. L'anglais a trois origines : l'anglais ancien, l'allemand et le français. Ceux qui apprennent le français en comparent consciemment ou inconsciemment les deux systèmes linguistiques. La langue maternelle est considérée comme le premier système signalisateur. Le processus d'apprentissage d'une langue étrangère consiste en l'établissement d'un nouveau système signalisateur qui s'ajoute à celui de la langue maternelle. Le professeur utilisant convenablement la méthode de comparaison entre le français et l'anglais, permet à l'étudiant d'effectuer un transfert positif en évitant, dans la mesure du possible, le transfert négatif. Ainsi, le troisième système signalisateur est établi plus vite et avec plus d'efficacité. L'enseignant indique aux étudiants les points communs et les différences de ces deux langues étrangères et leur permet ainsi de mieux maîtriser les deux langues. En 1990, cette méthode est très en vogue, mais le niveau d'anglais des enseignants de français limite le développement de cette méthode.

« Le talon d'Achille de l'enseignement du français est le peu d'intérêt porté aux moyens de communication orale. C'est le résultat du manque d'heures et du mauvais environnement d'apprentissage. (...) La coopération entre les pays francophones et la Chine restant encore assez faible, les contacts directs sont rares. Avec le développement de ces contacts, les méthodes d'enseignements du français, seconde langue étrangère, évolueront encore plus » (Li, 1990, p.152).

Pendant la **Révolution culturelle (1966-1976)**, beaucoup d'universités rédigent elles-mêmes des manuels dits "révolutionnaires" (Pu, Lu & Xu, 2006), qui sont imprimés (sans publication officielle) et utilisés en général au sein de leur propre école. Ces manuels suivent toujours la progression d'une grammaire traditionnelle, mais avec un discours politique dominant. La politique et le patriotisme prédominent dans ces manuels et la société occidentale y est décrite comme « l'enfer du prolétariat ».

2.3 De 1978 à nos jours: de l'ouverture de la Chine vers l'extérieur

Après la Révolution culturelle, en 1978, la Chine amorce progressivement une réforme économique et une ouverture vers l'extérieur. Cette démarche est caractérisée par une augmentation rapide du nombre de langues enseignées mais aussi par un accroissement constant du nombre d'établissements d'enseignement supérieur de langue ainsi que celui des étudiants spécialistes de langue.

L'Institut des Langues étrangères de Pékin est chargée à nouveau par le Ministère de l'Education de rédiger une nouvelle méthode de français. Ainsi, naît en 1979, *Le français* en quatre tomes, manuel de français fondamental recommandé aux universités par le Ministère. Un peu plus tard, l'Institut des Langues étrangères de Shanghai fait publier en 1981 une méthode intitulée *Manuel de français*.

Pendant longtemps, le français occupe la deuxième place après l'anglais dans l'enseignement de langues étrangères en Chine. C'est seulement à partir des années 1985-1990 et pour des raisons diverses (d'ordre politique, économique, culturelle...) que le français cède sa place au japonais. Les objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères en Chine visent prioritairement la formation linguistique. Cette politique basée, la plupart du temps, sur une méthodologie traditionnelle se caractérise par des exercices centrés sur la grammaire et la traduction. Après avoir dominé pendant longtemps l'enseignement des langues étrangères, cette approche continue d'exercer une certaine influence, même si depuis quelques années, un effort est effectué car « *la méthode fonctionnelle communicative a été expérimentée tant dans la rédaction de manuel que dans l'enseignement* » (Zhang, 1990, pp 25-26). Par ailleurs, le matériel disponible pour enseigner les langues étrangères s'est nettement amélioré depuis quelques années : « *pendant de longues années, on a manqué de magnétophones, même des plus rudimentaires et des installations nécessaires* » (Zhang, 1990, p.26). En effet, à partir des années 1970, le matériel commence à se moderniser et des salles de documentation, des salles audiovisuelles bien équipées et des laboratoires de langues munies de magnétoscopes, sont mis à la disposition des enseignants. Un autre point permet l'amélioration de l'enseignement du français aujourd'hui : il s'agit du développement de la recherche sur ce même thème. « *Le travail de recherche, faible jusque là, a commencé à se renforcer depuis quelques années. Des colloques sur des thèmes déterminés s'organisent*

régulièrement au niveau d'un département, d'une école, d'une région ou du pays entier. L'enseignement et la recherche se stimulent, se complètent » (Zhang, 1990, p.26).

Aujourd'hui, grâce à une première vague de réformes, nous assistons à un réajustement des objectifs de la formation des apprenants de langue en fonction des évolutions de la société. Un grand nombre d'universités de langues choisissent de former des spécialistes de langue qui possèdent à la fois parfaitement une langue étrangère mais également une spécialité disciplinaire, associée aux échanges internationaux telle que l'économie, le commerce, la gestion d'entreprise ou encore le droit. La conscience qu'un enseignement général ne convient plus à un monde dont les attentes deviennent de plus en plus précises et pointues, aide au développement d'un enseignement des langues avec un but autre que linguistique. De plus en plus, adapter les objectifs de l'enseignement au marché de l'emploi, en permettant aux étudiants de langue d'acquérir des savoirs autres que linguistiques et ainsi de se spécialiser dans des domaines variés, devient une priorité. En Chine, ils sont appelés, les « **étudiants à compétences composées** » (Fu, 2006). La langue étrangère, désormais, requiert un apprentissage intégré à une ou plusieurs disciplines. En quatre ans, l'élève acquiert donc les quatre compétences exigées par une langue (compréhension écrite et orale, expression écrite et orale), mais également, une spécialité. Les étudiants sont spécialisés en langue, mais possèdent également des savoirs et savoir-faire liés à une spécialité professionnelle. Ainsi, riches d'un atout supplémentaire, ils sont prêts et davantage aptes à intégrer le marché du travail.

Ainsi, la méthode la plus longtemps utilisée en Chine pour l'apprentissage de la langue française est la méthode traditionnelle (basée sur l'enseignement de la grammaire et sur des listes de mots de vocabulaire avec des exercices d'application), même si de nombreux efforts sont effectués pour introduire l'oral en classe, avec les méthodes audio-orales, audiovisuelles ainsi qu'avec les Approches communicatives. Les méthodes et les manuels pour enseigner le français sont parfois très anciens. L'apprentissage est souvent centré sur l'acquisition de savoirs plutôt que sur le développement d'une réelle compétence de communication ou de savoir-faire (habiletés). Leurs habitudes d'apprentissage engendrent des apprenants qui ont plus de facilités en compréhension et expression écrites, mais qui ont une prise de parole et une production orale très faibles. Ainsi, beaucoup d'exercices de vocabulaire et de grammaire sont proposés, mais les occasions de parler et de s'exprimer librement se font plutôt rares.

3. L'enseignement du français aujourd'hui en Chine : les instructions officielles (Martin, 2007a)⁶⁵

Les instructions officielles sont le reflet de discours méthodologiques qui fixent les objectifs d'un enseignement, qui prescrivent et donnent des directives pour enseigner. Les programmes sont des textes officiels produits par les autorités chinoises compétentes. Dans tous les pays, ces textes officiels fixent les grands principes et objectifs de l'Enseignement/Apprentissage (E/A) et reflètent par conséquent une certaine vision (une idéologie de l'enseignement/apprentissage). Leur intérêt porte également sur le plan didactique, car ils peuvent permettre de déceler les différentes influences méthodologiques affichées officiellement et la manière dont ces méthodologies s'articulent.

Pour la présente recherche, nous nous basons sur deux textes fondamentaux, issus des instructions officielles relatives à l'enseignement du français LV1⁶⁶ :

- Le *Programme d'enseignement du français LV1 pour les étudiants de 1ère et 2ème années dans l'enseignement supérieur*, paru en 1988
- Le *Programme d'enseignement du français LV1 pour les étudiants de 3ème et 4ème années dans l'enseignement supérieur*, paru en 1997

3.1 Analyse du Programme d'enseignement du français LV1 pour les étudiants de 1ère et 2ème années dans l'enseignement supérieur

Titre : *Programme d'enseignement du français LV1 pour les étudiants de 1ère et 2ème années dans l'enseignement supérieur*

Auteurs : Ministère de l'Éducation Nationale, mais délégation de la rédaction aux établissements supérieurs suivants : Université de Beijing, Université de Nanjing, Institut des langues étrangères de Shanghai, Institut des langues étrangères de Beijing, Université de Wuhan, Institut N° 2 des langues étrangères, Institut des langues étrangères de Canton, Institut des langues étrangères de Xi'an (équipe de coordination : Institut des langues étrangères de Beijing, Institut des langues étrangères de Shanghai, Université de Beijing et Université de Nanjing)

Date de publication : Décembre 1988

Public visé : Étudiants de français LV1, 1ère et 2ème années, établissements supérieurs chinois

Éditeur : FLTRP

⁶⁵. Précisons que pour l'ensemble de cette partie, nous nous sommes exclusivement appuyée sur le travail effectué par Eva Martin (2007a) car elle a eu accès à la traduction de ces documents officiels chinois et a donc pu en faire une analyse fine.

⁶⁶. Textes en chinois qui ont fait l'objet de traduction en français (Traduction effectuée par FENG Li, interprète à l'Ambassade de France en Chine, in Martin, 2007a, p.241). Souhaitant conserver la teneur initiale des programmes, cette traduction se veut très proche de la version chinoise.

Nombre de volumes : 1

Description matérielle :

Petit livre format poche, 200 pages en noir et blanc. Rédigé en chinois, il comprend:

- un descriptif général de l'E/A du français pour les 1ères et 2èmes années d'apprentissage du FLE LV1 à l'université (9 pages)
- sept annexes donnant les contenus détaillés de l'enseignement par domaines (182 pages)
- une note explicative sur la conception/modification du présent programme par rapport aux anciens programmes en vigueur (9 pages)

Tableau 7: Fiche signalétique du programme d'enseignement du français LV1 (étudiants de 1ère et 2ème années dans l'enseignement supérieur) (Martin, 2007a, p.241)

Ce qui ressort de l'analyse de ce programme est que l'acquisition de savoirs et connaissances linguistiques est une priorité sur l'acquisition d'une réelle compétence de communication. En effet, *« nous pensons que la conception de la langue mise en avant est de type mécaniste, car les connaissances linguistiques, acquises dans un premier temps, permettraient à l'apprenant de communiquer en situation réelle dans un second temps. Nous pouvons penser qu'il y a ici une tentative de conciliation entre des principes méthodologiques relativement traditionnels (acquérir des connaissances) et des principes méthodologiques plus tardifs, relevant de l'approche communicative. Par ailleurs, la langue, pensée comme un phénomène compliqué, deviendrait enseignable grâce à l'existence d'un éclectisme de principe »* (Martin, 2007a, p.252).

Pour la présente étude, seule l'analyse des compétences orales (compétences auditive et orale), attirent notre attention. Selon ce programme, **la compétence auditive** s'articule autour de quatre points essentiels :

- Les aspects phonétiques et prosodiques (c'est-à-dire les aspects phonétiques qui interviennent dans la chaîne parlée : changement d'un son, sonorisation des phonèmes, etc.)
- La compréhension de l'information grâce à l'intonation (compréhension de l'information générale du discours grâce aux intonations employées dans les différents types de phrases)
- La compréhension de l'idée principale grâce à l'agencement des mots dans les phrases (possibilité de comprendre l'idée principale grâce à des mots-clés)
- La compréhension globale du sujet (temps, lieux, personnes, comportements, etc.)

Il est intéressant de noter que cette liste de compétences doit permettre la compréhension du discours dans son ensemble, grâce à des unités plus petites telles que les phonèmes, les mots et les phrases).

La compétence orale est développée en cinq points : les aspects phonétiques et prosodiques de base, l'usage de l'intonation pour s'exprimer, la maîtrise du style narratif, la cohérence des idées, la capacité à interagir dans une situation réelle de communication et la capacité à s'autocorriger. Ici, la cohérence et la cohésion du discours par rapport à des situations de communication réelles, est davantage mis en valeur.

Cette analyse met en valeur le fait que l'enseignement/apprentissage du français est pensé en termes de performance et de quantité, oubliant par la même de délimiter de vraies compétences pour l'enseignement/apprentissage du français. Quelques exemples illustrent cet aspect (pour la 1^{ère} année) :

- en compétence auditive, l'apprenant « *peut comprendre des documents audio dont la vitesse est de 120 mots par minute et la durée de 2 à 3 minutes [...] 70% du contenu sera compris correctement après deux écoutes* » (MCEN, 1988, p.3).
- en compétence orale, l'apprenant « *peut faire, après une préparation, un exposé continu de 3 minutes sur un sujet abordé en classe. La vitesse du discours est de 60 à 70 mots par minute (soit 8 à 9 phrases)* » (MCEN, 1988, p.3).

D'après l'analyse de ce programme de 1988, il semblerait que les performances soient une priorité à acquérir dans la mesure où l'accent est mis sur un nombre de mots à acquérir ou encore sur une certaine vitesse de lecture. « *La langue conçue comme une entité complexe faisant système (relativement ouvert cependant) perd donc non seulement son identité (ce n'est qu'un ensemble de mots), mais aussi toute sa capacité créative puisqu'elle est entièrement réduite à des critères quantitatifs et techniques. Elle perd ainsi sa texture sociale, culturelle ou encore psychologique et de ce fait tout lien avec la réalité (absence des composantes discursives et socioculturelles)(...) Nous pouvons percevoir ici un second niveau de juxtaposition méthodologique qui oppose des principes plutôt sgavistes (stimulus-réponse-renforcement et surtout résultats exprimés en terme de quantité) et des principes plus communicatifs (communiquer en situation réelle, faire des hypothèses sur le sens d'un texte, s'autocorriger, etc.)* » (Martin, 2007a, p.257).

3.2 Analyse du Programme d'enseignement du français LV1 pour les étudiants de 3ème et 4ème années dans l'enseignement supérieur

Titre : <i>Programme d'enseignement du français LV1 pour les étudiants de 3ème et 4ème années dans l'enseignement supérieur</i>
Auteurs : Ministère de l'Éducation Nationale mais délégation de la rédaction aux établissements supérieurs suivants : Université de Beijing, Université de Nanjing, Université des langues étrangères de Shanghai, Université des langues étrangères de Beijing, Université des langues étrangères et du commerce extérieur du Guangdong.
Date de publication : Mai 1997
Public visé : Étudiants de français LV1, 3ème et 4ème années, établissements supérieurs chinois
Éditeur : FLTRP
Nombre de volumes : 1
Description matérielle : Petit livre format poche, 172 pages. Rédigé en chinois, il comprend : <ul style="list-style-type: none">- un avant-propos (1 page)- une note explicative sur la conception du présent programme (3 pages)- un descriptif général de l'E/A du français pour les 3èmes et 4ème années de FLE LV1 à l'université (8 pages)- 3 annexes donnant les contenus détaillés de l'enseignement par domaines (161 pages)

Tableau 8: Fiche signalétique du programme d'enseignement du français LV1 (étudiants de 3ème et 4ème années dans l'enseignement supérieur) (Martin, 2007a, p.280)

Le programme de 1997 regroupe les quatre compétences (la compréhension orale, la production orale, la compréhension écrite et la production écrite) respectivement désignées par les termes suivants : écouter, parler, lire, écrire. Une cinquième compétence est proposée : celle de la traduction/interprétariat. En 3ème et 4ème années, chaque compétence se décompose en deux points comportant en général un seul objectif à atteindre.

Au sein de ce programme, **la compréhension orale** est décrite de la manière suivante:

- en 3ème année : l'apprenant doit être capable de comprendre des conversations et des rapports généraux « *du même niveau que les manuels audiovisuels français tels que Panoramiques, Profils, Optiques, Mosaïques* ». Il doit être capable de saisir 70% du contenu après trois écoutes (MCEN, 1997, p.5).
- en 4ème année : l'apprenant doit être capable de comprendre des supports oraux liés à l'actualité (issus de la radio ou de la télévision). Les critères de compréhension demeurent les mêmes (MCEN, 1997, p.6).

Les supports utilisés sont des documents en partie fabriqués où issus de méthodes (le plus souvent). La compréhension orale est également abordée à partir de documents audiovisuels, de préférence authentiques (actualités radio, conférences, émissions télévisées, films, etc.) (MCEN, 1997, p.10).

Concernant la production orale:

- en 3ème année : l'apprenant, après dix minutes de préparation sur un sujet déjà abordé en classe, doit être capable de s'exprimer pendant cinq minutes. Il peut également « *tenir une conversation sur la vie quotidienne, sans grosses erreurs, avec une intonation naturelle et une vitesse normale* » (MCEN, 1997, p.6)
- en 4ème année : il doit être capable de « *discuter sur la politique intérieure et extérieure, la diplomatie, l'économie et la culture après une préparation. Le point de vue est clair, le langage convenable et l'expression courante* » (MCEN, 1997, p.6).

Les instructions officielles de 1997 mettent en valeur la priorité accordée à l'écrit, en terme de coefficient attribué aux diverses épreuves écrites. Les épreuves orales étant reléguées au second plan. Le tableau suivant éclaire quant à ces proportions.

Épreuve	Coefficient (exprimé en % par rapport à la note totale)
lexique et grammaire	20%
lecture	20%
compréhension orale	10%
expression orale	10%
interprétariat	10%
expression écrite	20%
traduction (version et thème)	20%

Tableau 9: Coefficients attribués aux différentes épreuves de français en 3ème et 4ème années d'apprentissage du français à l'université (Martin, 2007a, p. 297)⁶⁷

Ce tableau met en exergue le fait que les compétences orales ne comptent que 20% de la note finale dont 10% seulement mettent en œuvre des compétences de production (expression orale ou interprétariat puisqu'il s'agit d'une épreuve au choix). Les connaissances linguistiques représentent à elles seules 20% de la note. Quant aux compétences écrites, elles comptent 60% de la note (dont 40% de compétences de production : expression écrite et traduction). Ce tableau met bien en avant les priorités accordées aux compétences écrites dans l'acquisition de la langue française.

⁶⁷. Source : MINISTERE CHINOIS DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Programme d'enseignement du français LV1 pour les étudiants de 3ème et 4ème années dans l'enseignement supérieur, Pékin : FLTRP, 1997.

Dans ces instructions officielles de 1997, le but affirmé est que la langue doit être un outil de communication. Parallèlement et paradoxalement, les connaissances sur la langue française doivent être davantage poussées (linguistique, rhétorique). *"Ainsi, la conception de la langue semble ne pas avoir évolué outre mesure (les connaissances linguistiques serviront à appliquer la langue en situation réelle)"* (Martin, 2007a, p.298).

En guise de conclusion, concernant l'analyse de ces instructions officielles de 1988 et de 1997, plusieurs remarques peuvent être formulées.

Dans les programmes officiels de 1988, **plusieurs modèles didactiques coexistent** : un modèle traditionnel (priorité accordée à l'acquisition de connaissances), un modèle plus communicatif (besoin de communication dans des situations réelles) et la méthodologie SGAV, voire la méthodologie audio-orale (une conception mécaniste de l'apprentissage).

L'édition de 1997 semble véritablement disposée à **prendre en compte les besoins des apprenants qui se destinent à des carrières de traducteurs/interprètes ou d'enseignants**. Toute référence à la méthodologie SGAV, mais aussi à la méthodologie directe, a disparu. Il ne s'agit là, pour autant, que d'une modification de surface puisqu'il existe toujours un souci de la performance (quantité de vocabulaire à apprendre). Même si l'objectif est ici de voir la langue comme un outil de communication, les connaissances à acquérir restent fondamentales et font même l'objet d'un renforcement théorique (stylistique, rhétorique, français analytique, etc.). *« Nous pouvons donc affirmer que le programme de 1997, considéré comme l'aboutissement de l'apprentissage, met plutôt en avant une conception traditionnelle de l'E/A malgré une façade relativement communicative »* (Martin, 2007a, p.304).

3.3 La directive de 1999

Par la suite, la Directive 1999 ou « **réforme communicative** » est le dernier document officiel, lancé par le MCEN en faveur de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. L'objectif clairement affiché est l'acquisition d'une réelle compétence à communiquer langagièrement. En effet, l'apprenant doit (Fu, 2006, pp 27-39 in Martin, 2007b, p.52) :

- posséder « *une base solide en langue apprise tant au niveau de la compréhension orale et écrite qu'au niveau de l'expression écrite et orale* », base d'une formation pour s'adapter aux changements économiques et sociaux,
- disposer « *d'un champ étendu de connaissances touchant non seulement aux sciences humaines, mais encore aux domaines de la technologie* »,
- compléter leurs connaissances « *par un savoir et un savoir-faire suffisamment liés à un domaine de spécialité* »,
- développer un savoir-apprendre,
- faire preuve d'une certaine ouverture d'esprit et posséder une éducation civique.

Dans cette directive, dans la mesure où la priorité n'est pas la prise en compte des besoins de la société, les objectifs communicatifs annoncés ont du mal à se mettre en œuvre. Ceci est particulièrement visible dans les contenus d'apprentissage du FLE en milieu universitaire. En effet, l'enseignement est essentiellement axé sur l'acquisition d'une compétence linguistique et de compétences écrites. Acquérir une compétence à communiquer langagièrement, qui pourrait permettre aux apprenants de s'adapter au contexte social et économique n'apparaît pas. Toutefois, des lecteurs⁶⁸ sont chargés de donner des cours d'oral (tant de compréhension que de production) mais la fragmentation de la discipline ne peut pas permettre une acquisition de la langue comme un tout cohérent.

Ainsi, l'analyse des instructions officielles de 1988 à aujourd'hui, met en valeur la volonté des autorités chinoises, de voir la langue comme un véritable outil de communication, un outil qui permettrait de communiquer langagièrement. Mais, ce qui ressort de tous ces programmes est avant tout une conception traditionnelle de l'enseignement/apprentissage du FLE en Chine, malgré une façade qui se veut de plus en plus communicative.

⁶⁸. Des lecteurs francophones sont envoyés dans les universités chinoises pour des durées limitées (environ 6 mois). La plupart du temps, ils dispensent des cours d'oral (compréhension et expression/production orales) ou de civilisation.

Conclusion intermédiaire

Ce chapitre replace l'étude présentée ici, dans son contexte spécifique qui est l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu chinois. En effet, analyser une situation dans un tel contexte nécessite la prise en compte de certains paramètres : un système de vie communautaire, des principes du Confucianisme encore bien ancrés, une certaine conformité, collaboration et recherche du consensus, la notion de « face » et les habitudes d'apprentissage. **La culture éducative, les codes et héritages culturels ne doivent pas être négligés dans la mesure où ils ont toujours un impact sur le système éducatif en place** (Robert, 2002, 2009 ; Bouvier, 2003 ; Normand-Marconnet, 2011).

Le rappel historique sur l'histoire de l'enseignement du FLE en Chine du 19^{ème} siècle à nos jours, met en avant une forte dominance de la méthodologie traditionnelle ou « grammaire/traduction », depuis les débuts de l'enseignement du français en Chine (Li, 1990; Obadia, 1990 ; Zhang, 1990; Pu, Lu & Xu, 2006; Fu, 2006). Cette méthodologie a toujours cours aujourd'hui dans de nombreux établissements, même si de nombreux efforts sont effectués pour introduire davantage l'oral en classe, avec les méthodes audio-orales, audiovisuelles ainsi qu'avec les Approches communicatives. Ainsi, dans l'apprentissage du français, **une place privilégiée est accordée à l'acquisition de connaissances linguistiques, plutôt que sur l'acquisition d'une compétence de communication, d'une habileté à communiquer.**

L'analyse des programmes officiels de 1988, 1997 et 1999 affiche, au fil du temps, une volonté de faire se développer chez l'apprenant de français, une véritable compétence à communiquer langagièrement. Pourtant, une analyse plus fine et plus approfondie de ces instructions officielles (Martin, 2007a et b) démontre qu'une des priorités dans l'apprentissage de la langue, reste avant tout de **réaliser des performances, déclinées principalement en nombre de mots acquis, lus à une certaine vitesse** (Approches communicatives vs méthodologie traditionnelle). Ainsi, la langue perd son unité et son identité mais également sa capacité créative dans la mesure où elle n'est parfois réduite qu'à des critères purement quantitatifs.

PARTIE II

Recueil de données et outils pour l'analyse

Dans les universités chinoises, l'enseignement du français langue étrangère (FLE) est généralement dispensé de manière traditionnelle (Bouvier, 2003 ; Cuét, 2008 ; Robert, 2009). Les cours de français sont construits et enseignés avec la méthode grammaire/traduction, même si des efforts sont faits depuis quelques années pour introduire l'oral en classe.

La présente étude se propose d'observer l'enseignement du français oral en milieu universitaire chinois, plus particulièrement au sein de l'Université Normale de Chine du Sud (UNCS, Canton, Guangdong). Le travail consiste à **mettre en évidence et à analyser les diverses formes d'étayage** (Vygotsky, 1934; Bruner, 1983; Hudelot & Vasseur, 1997; Grandaty & Turco, 2001 ; Grandaty & Chemla, 2004; Rabatel, 2004a ; Vasseur, 2005; Grandaty, 2006), à travers les interactions enseignants/apprenants échangées en classe.

L'objectif de la recherche est d'analyser les stratégies d'étayage développées par les enseignants observés et voir quels types de réalisations sont suscités chez leurs apprenants. Dans ce but, diverses données sont récoltées, directement sur le terrain, à l'UNCS, en Chine. D'un point de vue méthodologique, cette recherche s'appuie sur un certain nombre de données.

Tout d'abord, nous avons observé les cours d'oral de deux enseignantes ayant des profils différents. **L'observation est contrôlée** dans la mesure où nous avons pris en compte de nombreuses variables⁶⁹. Les observations sont au nombre de huit: quatre cours dispensés par chacune des enseignantes. Les quatre cours sont effectués, chacun, avec le même document vidéo, proposé par nous-même, mais également avec le même nombre d'apprenants ayant le même niveau A2/B1 du CECRL⁷⁰, niveau attesté par des examens. Nous avons également mené des entretiens généraux avec les membres de l'équipe enseignante et des entretiens pré et post cours avec les deux enseignantes observées et nous avons analysé leurs préparations de cours (à l'aide de leurs documents de planification enseignante). Il ne s'agit pas ici de comparer les stratégies d'étayage utilisées par les deux enseignants mais bien d'avoir un panel plus large des stratégies qui peuvent être mises en

⁶⁹. Contrôle de diverses variables: même nombre d'apprenants par classe, même niveau des apprenants, attesté par des examens, utilisation du même document audiovisuel dans la classe.

⁷⁰. CECRL: Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, Conseil de l'Europe, 2001.

œuvre dans un cours d'oral. Ainsi, cet inventaire débouchera, dans une quatrième et dernière partie de la thèse, sur des propositions pédagogiques, sur des pistes didactiques, qui pourront être mises en œuvre dans les classes.

D'autre part, en ce qui concerne les apprenants, la recherche se base, d'une part, sur des questionnaires qu'ils ont été amenés à compléter et, d'autre part, sur un travail d'analyse de leurs réalisations verbales; réalisations observées et évaluées tout au long des quatre cours.

Ces données une fois recueillies, nous avons utilisé et créé des outils afin de les analyser. Le corpus, ainsi formé des huit cours et des divers entretiens menés, a été retranscrit intégralement avec la convention ICOR (du laboratoire ICAR)⁷¹. Par ailleurs, et c'est là l'aspect novateur et un des points essentiels de cette recherche, une grille d'observation et d'analyse a été conçue dans le but d'analyser les diverses fonctions d'étayage mises en œuvre par chacune des enseignantes.

⁷¹. Convention ICOR, du laboratoire ICAR/Lyon, mise à jour en novembre 2007. Les normes de transcription ICOR sont développées plus largement dans cette partie 2, chapitre 2, partie 1.4, intitulée « Les systèmes de transcription ».

Hypothèses d'étude

L'étude des stratégies d'étayage (Vygotsky, 1934 ; Bruner, 1983 ; Hudelot, 1993 ; Bange, 1996 ; Hudelot & Vasseur, 1997 ; Vasseur & Hudelot, 1998 ; Grandaty & Turco, 2001 ; Grandaty & Chemla, 2004 ; Rabatel, 2004a ; Vasseur, 2005 ; Grandaty, 2006 ; Bucheton, 2009), au travers du discours des enseignants de FLE, en classe d'oral, soulève diverses interrogations. La question de l'étayage en classe de langue relève à la fois de la dynamique discursive du groupe classe, des pratiques enseignantes (prévues et effectives) mais aussi du fonctionnement cognitif des enseignants et des apprenants (processus d'enseignement/apprentissage, processus de compréhension et de production orales).

La question centrale de notre travail de recherche est la suivante :

- **Dans quelle mesure l'étayage de l'enseignant participe t-il du processus de compréhension et de production orales de l'apprenant ?**

Cette problématique générale fait naître diverses questions que nous traitons successivement. Les perspectives de ce travail sont tant d'ordre méthodologique, que cognitif ou encore didactique. Les résultats obtenus sont à la fois qualitatifs et quantitatifs et apportent un certain éclairage sur le phénomène qui nous préoccupe.

Pour apporter des éléments de réponse à ce questionnement, nous répondons successivement à ces deux interrogations :

1. De quelle manière les enseignants de FLE guident-ils leurs apprenants lors de séances de cours d'oral? Quelle est la nature de leur étayage?
2. Dans quelle mesure celui-ci favorise t-il la compréhension et la production orales des apprenants ? C'est-à-dire, quel type de prise de parole est entraîné par les divers étayages des enseignants? Quelles sont les caractéristiques des réalisations des apprenants, en activité de compréhension et de production orales? Ou, plus précisément :

- Par quels moyens l'enseignant assure-t-il le contrat didactique⁷² (Brousseau, 1989 ; Pallotti 2002 in Arditty, 2005 ; Cicurel, 2005) et pointe-t-il les objets de savoir travaillés ?
- Comment instaure-t-il une dynamique de l'interaction qui favorise des co-locutions (Grandaty & Chemla, 2004; Rabatel, 2004a et b)?

Nous postulons que **l'étayage de l'enseignant participe du développement des compétences orales des apprenants**. C'est pourquoi nous supposons:

- d'une part, qu'un enseignant qui assume les diverses fonctions d'étayage⁷³, entraîne de bonnes « performances » (en tant que caractéristiques des réalisations verbales) chez ses apprenants (c'est-à-dire une prise de parole spontanée, de préférence, et sous forme de phrases ou d'expressions).
- d'autre part, qu'un enseignant qui développe des stratégies de contre-étayage (Nonnon, 2001 in Grandaty & Chemla, 2004 ; Bucheton, 2009) entraîne de moins bonnes réalisations verbales (réponses simples - oui/non-, réponses sous forme de mots ou pas de réponse), chez ses apprenants.

Un contre-étayage correspond à l'absence d'une stratégie enseignante, qui viendrait aider l'étudiant dans son apprentissage. Cela signifie que les stratégies utilisées par l'enseignant n'aident pas l'apprenant, mais au contraire, elles peuvent retarder le processus vers son autonomie d'apprentissage et donc vers son autonomie langagière (Germain & Netten, 2004).

En effet, il peut arriver que l'enseignant aille à l'opposé de l'étayage dans la mesure où, par exemple, il ne laisse pas de place à la pensée des élèves, il donne la réponse trop rapidement, sans laisser assez de temps aux apprenants pour y réfléchir, coupe la parole ou encore travaille, pendant que les élèves passifs attendent. On qualifie ces situations de

⁷². Cette notion est plus largement développée en partie 1, chapitre 1, partie intitulée « Les acteurs dans la classe de langue ».

⁷³. Six fonctions d'étayage sont définies. Voir ces fonctions en partie 2, chapitre 2.

« sur-étayage » (Bucheton, 2009) ou encore de « contre-étayage » (Nonnon, 2001 in Grandaty & Chemla, 2004).

Nous nous demandons:

- Quelles sont les fonctions d'étayage et de contre-étayage (Grandaty & Chemla, 2004) qui sont le plus activées par les enseignants ?
- Quel est le pourcentage de chacune des fonctions d'étayage ?
- Et, par conséquent, quelle est la fonction le plus activée ?
- Quel est l'ordre de hiérarchisation des fonctions d'étayage ?

Nous supposons que la fonction la plus activée est celle de finalisation dans la mesure où, de manière générale, les enseignants établissent des consignes (générales ou plus précises), font des rappels de celles-ci, posent des questions (questions générales de contrôle de compréhension de la vidéo, des questions pour alimenter le débat, des questions de grammaire, de réflexion, de vocabulaire), donnent des informations/explications (tant sur le contenu de la compréhension orale que de compréhension générale, de nature grammaticale ou lexicale) et procèdent à des demandes d'achèvement (des ébauches sous forme de mots ou de phrases).

Nous pensons que le contre-étayage qui est le plus rencontré est l'absence de consigne (au sein de la fonction de finalisation), les répétitions directes des extraits de la vidéo (fonction de prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves), le fait de donner soi-même la solution directement sans attendre les réponses des élèves (peur du silence) (où la fonction de feedback n'est, par conséquent, pas assumée) et le fait de couper la parole aux élèves (au sein de la fonction de contrôle de la frustration).

Nous pouvons aussi nous interroger sur **l'utilisation de la multimodalité** (le discours verbal, para-verbal et non-verbal).

- Dans le cadre de la classe de langue, les enseignants de FLE utilisent-ils de nombreux gestes (une gestualité co-verbale)?

Nous préjugeons que les enseignants de FLE, de par leur formation pédagogique et les spécificités de leur public, usent d'une grande gestualité co-verbale (co-verbaux de Colletta, 2004), afin d'étayer au mieux (Grandaty & Chemla, 2004 ; Tellier, 2006, 2008).

Les enseignantes⁷⁴ de FLE qui participent à l'expérience contrôlée, « **pensent leur cours** » (Courtyllon, 2003) et planifient, à l'avance, les objets de savoir à travailler: elles préparent leur cours et l'explicitent clairement, tant à l'oral qu'à l'écrit (entretien pré-cours et planification écrite).

Nous nous demandons:

- Quelle est la place de la planification du cours, du « scénario pédagogique » prévu (Pernin & Lejeune, 2004, 2006) quant au déroulement de celui-ci ?
- Autrement dit, le contexte interactionnel influence-t-il le comportement discursif de l'enseignant ?
- Quel est le modèle en acte de l'enseignant? (Garcia-Debanco, 2004 ; Aebly Daghe & de Pietro, 2004)
- Quelle est la part de l'affect (Blanchard-Laville & Nadot, 2004) dans cette situation de classe ?

Nous présumons que l'enseignant présente des éléments discursifs qui suivent un cheminement planifié. Il a établi un contrat didactique (Brousseau, 1989 ; Pallotti 2002 in Arditty, 2005 ; Cicurel, 2005) avec ses apprenants.

Nous pensons que l'enseignant reste tout de même « maître du jeu » discursif (même si il peut rencontrer **des imprévus**) (Jean, 2008 ; Jean & Etienne, 2009) et qu'il met en place des stratégies pour arriver à la compréhension et à la production d'un extrait vidéo donné, tout en tentant d'entraîner des co-locutions, des cycles polygérés chez ses apprenants (Grandaty & Chemla, 2004; Rabatel, 2004a et b).

Est entendu comme « *imprévue, toute action, activité, réaction, se produisant de façon non prévue, susceptible d'infléchir la situation, et dont l'origine peut être*

⁷⁴. Il s'agit effectivement de deux femmes: elles sont toutes deux, professeurs de français à l'UNCS de Canton. Cf. partie 2, chapitre 1, partie intitulée "Présentation des participants" et "Les deux enseignantes observées".

intrinsèque, ou extrinsèque à cette situation. Dit autrement, dans la situation, c'est ce qui survient, en dehors de toute préparation, et prévisions de l'enseignant » (Jean & Etienne, 2009, p.102).

Ainsi, pour favoriser ces conduites polygérées, l'enseignant doit se mettre dans **une posture d'effacement énonciatif**, c'est-à-dire que son rôle est de se mettre en retrait, de manière à laisser les apprenants interagir entre eux, au maximum. On parle également de « gestes d'effacement » de l'enseignant (Bucheton, 2009). L'effacement énonciatif constitue une stratégie. Elle permet au locuteur de donner l'impression qu'il se retire de l'énonciation (Rabatel, 2003b, 2004a et b). « *Il est souhaitable que l'enseignant se décentre en se mettant en retrait du groupe d'élèves qu'il aide à mettre en œuvre une conduite discursive précise. L'élève apprend à construire un discours en acceptant que d'autres prennent des tours de parole (polygestion) pour concourir à la construction de cet objet linguistique* » (Grandaty & Chemla, 2004, p. 190). L'enseignant décentre sa position pour favoriser les interactions horizontales entre élèves et permet ainsi aux apprenants de s'exprimer davantage. De ce fait, le professeur entraîne des conduites polygérées chez ses apprenants. Contrairement au monogéré (qui relève d'une gestion personnelle du discours), le polygéré est défini comme « *relevant d'une interaction entre les élèves, dans le cadre d'une conduite discursive, explicative par exemple* » (Grandaty & Chemla, 2004, p.189).

En classe, le discours de l'enseignant est élaboré en fonction de ses représentations sur ce qu'est un enseignement et un apprentissage, mais il dépend aussi de sa formation, des influences méthodologiques et de ses propres pratiques (Courty, 2003).

Alors, nous nous demandons:

- A quoi peut être due la production de certains contre-étayages par l'enseignant?

Nous supposons que la cause en est probablement la formation de l'enseignant, et par conséquent, la méthodologie qu'il utilise pour construire et effectuer ses cours, mais il peut également se baser sur ses propres habitudes d'apprentissage d'une langue étrangère (Bouvier, 2003; Martin, 2007a et b; Cuët, 2008).

Les deux enseignantes qui font l'objet de la présente étude semblent correspondre à **deux profils différents**, de par leur formation, leur façon d'enseigner la langue française et leur expérience.

Nous nous demandons si:

- Ces deux enseignantes correspondent à un certain « idéaltype » (Calmettes, 2010a et b) ou incarnent certains traits caractéristiques d'un style précis d'enseignement (caractère stéréotypé) (Schiffler, 1984): un style dominateur (autocratique) ou intégratif (socio-intégratif)?
- La pratique de quelle enseignante permet d'entraîner de bonnes performances, en termes de réalisations verbales (prise de parole spontanée, de préférence, sous forme d'expressions ou d'énoncés contenant un verbe), chez ses apprenants ?

Nous postulons que l'enseignante qui correspond à un style intégratif, a davantage de chance d'entraîner des résultats chez ses élèves, dans la mesure où son enseignement est davantage centré sur l'élève (Dupont, 1982).

Grâce à la mise en place d'une méthodologie adaptée (partie II) et aux résultats de l'analyse (partie III et IV), les hypothèses qui président à la présente étude seront confirmées ou infirmées.

En fonction des résultats obtenus, un inventaire des obstacles à l'apprentissage, sur toute la dimension de l'étayage est effectué. A partir de ce constat, il semble donc utile de faire des propositions didactiques et de proposer des pistes pédagogiques afin de tenter de pallier à ces obstacles (partie IV, chapitre 2).

Chapitre 1 : Recueil de données

1. Le contexte

1.1 Canton, ville de la province du Guangdong

L'expérience contrôlée s'est déroulée au sein de l'Université Normale de Chine du Sud (désormais UNCS), université se situant à Canton, dans la province du Guangdong. Cette province se situe dans la partie sud orientale de la Chine continentale. La ville principale est Canton ou Guangzhou, en chinois mandarin. Le Guangdong est la région la plus peuplée de Chine avec 95, 4 millions d'habitants en 2009, mais aussi la région chinoise où le PIB est le plus élevé. En effet, cette région regorge d'industries. De par sa localisation, elle est considérée comme la fenêtre de la Chine ouverte sur le monde occidental. Le commerce ainsi que les échanges internationaux (notamment avec les Etats-Unis, le Japon et l'Allemagne) y sont bien implantés.



Carte 1: Carte de la Chine⁷⁵

⁷⁵ . Source : http://www.france-chine-trade.com/Tempo/Carte_Chine2.gif

La ville de Canton est la troisième ville la plus peuplée de Chine avec près de 14 millions d'habitants. Loin du pouvoir politique (de Pékin/Beijing) et proche de Hong-Kong, les Cantonais sont davantage influencés par la culture occidentale que d'autres villes chinoises. Quatre grandes universités nationales se trouvent à Canton. Il s'agit de L'Université Jinan, de l'Université Sun Yat Sen, de l'Université de technologie de Chine méridionale et de l'Université Normale de Chine du Sud, université avec laquelle nous avons mis en place cette expérience contrôlée.



Carte 2: Guangzhou, capitale de la province du Guangdong⁷⁶

⁷⁶ . Source : http://www.chine-informations.com/guide/guangdong_1522.html

1.2 L'université Normale de Chine du Sud (UNCS)

Cette université a vu le jour en 1933 et comprend aujourd'hui trois campus répartis dans Canton et ses environs. Elle est pluridisciplinaire dans le domaine de l'enseignement et de la recherche et est composée de vingt-quatre facultés. Au total, soixante sept spécialités sont enseignées à 29 000 étudiants.

1.2.1 Une université de première catégorie : « projet 211 »

L'UNCS est une université de première catégorie, classée « projet 211 ». Ce projet, lancé en 1995 par le gouvernement chinois, a visé à transformer une centaine d'universités réparties sur l'ensemble du territoire chinois (c'est-à-dire moins de 10% des universités chinoises) en établissements d'excellence dans le domaine de la formation et de la recherche, quelque soit la discipline. Approuvé par le Conseil d'Etat et mis en œuvre en 1995, l'objectif du « Projet 211 » est de favoriser le renforcement d'une centaine d'établissements et domaines disciplinaires stratégiques en leur allouant des fonds spécifiques. Piloté conjointement par la Commission d'Etat pour la Planification du Développement et les Ministères de l'Education et des Finances, c'est le seul projet d'importance majeure lancé dans le domaine de l'éducation entre 1996 et 2006.

En 2005, après plus de dix ans de fonctionnement, le bilan du « Projet 211 » paraît largement positif pour ses bénéficiaires. Les établissements « 211 » ont enregistré des progrès importants en matière de formation, de recherche et de service social : le nombre d'étudiants chercheurs a été multiplié par six, les fonds destinés à la recherche par huit, les articles de recherches répertoriés dans le SCI (Science Citation Index) par huit, les professeurs titulaires d'un doctorat par six, et la valeur globale des équipements par cinq. Le programme a permis aussi de réduire l'écart entre les meilleurs établissements chinois et les établissements mondiaux de premier rang. En 10 ans, les universités « 211 » ont formé 2,42 millions étudiants de Benke⁷⁷, 500 000 de Master, 120 000 de Doctorat et accueilli 110 000 étudiants étrangers. En termes de bilan général, les 107 universités du programme 211 (environ 6 % de l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur généraux) réunissent aujourd'hui : 96 % des laboratoires clés d'Etat, 85 % des disciplines clés, 1/3 des étudiants de Benke, 2/3 des étudiants de Master, 4/5 des étudiants de Doctorat et 1/2 des

⁷⁷. Le Benke, formation en quatre ans est l'équivalent de la licence française.

étudiants étrangers. Elles drainent 70 % des fonds de la recherche scientifique chinoise. De 2006 à 2010 (au cours du 11^e plan quinquennal), il a été prévu d'étendre à 1 000 le nombre de champs disciplinaires clés, ainsi que de renouveler et améliorer les dispositifs de services communs. Pour cette troisième phase du « projet 211 », l'accent est mis en particulier sur la formation des talents innovants et sur la formation du corps des directeurs de recherches (MAE, SCAC, 2010).

1.2.2 Un recrutement sur concours

Comme toutes les universités en Chine, l'UNCS, recrute ses étudiants sur concours. Le concours d'entrée à l'université s'appelle le *Gaokao*. Les élèves le passent à la fin du lycée. Un mauvais résultat à ce concours compromet les perspectives d'avenir et interdit l'accès aux meilleurs établissements. Il existe une forte sélectivité à l'entrée des universités car le taux national d'admission est d'environ 60%. D'autre part, d'un point de vue financier, tous ne peuvent investir dans le cursus universitaire, dans la mesure où celui-ci coûte près d'un tiers des revenus annuels des parents.

Le département de français de l'UNCS, propose une formation en français sur quatre ans pour l'obtention du *Benke* (= à la licence française). Elle propose une orientation davantage axée vers les carrières du commerce et du management "Monde des affaires" en intégrant dès la deuxième année des cours sur ces disciplines (intervenants extérieurs francophones, professionnels de ces domaines...)

Dans le domaine de l'enseignement du français, les autres principales universités de Canton qui dispensent des cours sont l'Université Sun Yat Sen et l'Université des langues étrangères de Guangzhou ayant pour orientation la préparation au métier de l'enseignement de la culture et de la littérature française.

1.2.3 Les étudiants de langue à « compétences composées » (Fu, 2006)

Aujourd'hui, un réajustement des objectifs de la formation des apprenants de langue, en fonction des évolutions de la société a lieu. Certaines universités de langues font le choix de former des spécialistes de langue qui connaissent à la fois parfaitement une langue étrangère et une spécialité disciplinaire associée aux échanges internationaux comme l'économie, le commerce, la gestion d'entreprise ou encore le droit. C'est ce qu'on

appelle aujourd'hui en Chine les étudiants de langue à « compétences composées »⁷⁸ (Fu, 2006). La langue étrangère, désormais, requiert un apprentissage intégré à une ou plusieurs disciplines.

La formation dispensée dans le département de français de l'UNCS suit également cette logique de formation pluridisciplinaire.

1.3 Le département de français de l'UNCS

1.3.1 Le public d'apprenants

Le département de français de l'UNCS est un jeune département car il n'existait que depuis trois ans au moment de l'expérience. Il est composé de trois classes (soit une par niveau) avec un nombre d'étudiants d'environ 30, par année:

- Année 1 (niveau A1 vers A2)
- Année 2 (niveau A2 vers B1)
- Année 3 (niveau B1 vers B2)

1.3.2 L'équipe enseignante

L'équipe enseignante, assez hétérogène, est composée de six professeurs. Trois enseignantes chinoises qui travaillent à temps plein (environ 16 périodes⁷⁹ de cours par semaine) et trois professeurs francophones, deux français dont un qui a la charge de la coordination pédagogique et une enseignante québécoise, tous trois à temps plein. Le recteur de la faculté de langue, qui est français, est également chargé de dispenser quelques périodes de cours. Il en est de même pour la responsable administrative et logistique du département, qui assure le cours de traduction en année 3.

1.3.3 La méthodologie utilisée

Comme vu précédemment, en Chine, l'enseignement des langues, notamment de la langue française est habituellement effectué de manière assez traditionnelle. Il n'en est pas de même au sein de cette université. En effet, la nature récente de ce département de

⁷⁸. Cette notion est plus largement développée dans la partie 1, chapitre 3, partie intitulée "Rappel historiques des méthodologies et des manuels d'enseignement de FLE en Chine".

⁷⁹. Une période correspond à 45 minutes d'enseignement.

français et la mixité des enseignants qui préparent leur cours dans un même espace de travail, favorise un dynamisme et une réflexion méthodologique profonde. Il semblerait que l'ensemble de l'équipe enseignante ait une réelle volonté de se tourner vers des approches plus communicatives et actionnelles, qui se traduisent notamment par l'utilisation de manuels français, par la création d'un curriculum (par niveau) conçu à partir du Cadre Européen Commun de référence pour les langues (CECRL, 2001)⁸⁰, par la mise en place de cours dans lesquels seuls les documents authentiques (écrits et oraux) sont utilisés.

En effet, le directeur du département de français et le responsable pédagogique ont pour ambition de se situer dans la lignée des Approches communicatives (Bérard, 1991; Courtillon, 2003; Cuq & Gruca, 2005) et de la perspective actionnelle (CECRL, 2001), notamment à travers des ateliers où des projets sont mis en place. L'entretien effectué avec le responsable pédagogique⁸¹ (que nous avons nommé: Répondant 1: R1 ; I étant l'intervieweur) éclaire quant à cette situation.

I	donc tu disais ouais/oui/ la méthode d'enseignement quand à::
R1	<u>la méthode d'enseignement communicative actionnelle</u>
I	ouais
R1	que j'essaie de mettre en place actuellement à travers les ateliers\ avec des projets\ c'est à dire que chaque cours doit servir un projet\ euh: alors dans certains cours par exemple à l'oral\ c'est ce qui t'intéresse=
I	=ouais
R1	euh à l'oral\ en deuxième année j'ai demandé à ce qu'ils mettent <u>un atelier radio</u> :
I	hum
R1	qui va <u>être monté en podcast</u>
I	ouais/
R1	et donc <u>diffusé sur internet</u>
I	hum hum::/
R1	un podcast fle en fait\ et comme ça il y aura des <u>échanges entre différentes classes de différents pays</u> \
I	d'accord/
R1	et puis il y a les enseignants
I	ah oui/
R1	et les étudiants pourront écouter les podcasts [des autres]
I	[des autres]
et:	
R1	d'autres:\ voilà des autres apprenants\ euh:
I	oui
R1	en troisième année\ à l'oral\ j leur ai demandé <u>de monter un programme vidéo</u> : euh: vidéo

⁸⁰. Ces notions sont plus largement développées dans la partie 1, chapitre 2, partie 1, intitulée : "L'oral, une notion floue tant en FLE qu'en FLM".

⁸¹. Voir annexe 59: entretien avec le responsable pédagogique (R1). Entretien également disponible sur la clé USB accompagnant la thèse (fournie en pièce jointe).

I ouais
R1 une télévision en fait/
I d'accord\ ah oui/ en fait c'est l'inverse année deux vidéo=
R1 =ah oui c'est l'inverse
I et année trois oui: ouais:
R1 en troisième année c'est podcast et en deuxième année c'est vidéo
I vidéo et ils font un projet pareil\\
R1 voilà un journal télévisé en gros quoi\
I ouais
R1 ces rubriques
I donc là on est vraiment dans la méthode actionnelle/
R1 voilà\ et la même chose à l'écrit euh: avec euh le journal intime en première année en troisième année c'est euh un journal: euh journal euh spécialisé:
I hum
R1 et en deuxième année c'est un journal généraliste voilà/
I d'accord
R1 avec des rubriques diverses sport musique mode etc
I donc des projets à l'écrit à l'oral pour chaque année//
R1 voilà c'est ça\\
I et ça c'est:/
R1 c'est ça:
I que depuis le second semestre// maintenant//
R1 voilà c'est ça\\ j'ai: j'ai réfléchi à ça au premier semestre
I d'accord\
R1 j'travaillais avec les professeurs au premier semestre là dessus
I d'accord\
R1 et euh: on a mis ça en place au deuxième semestre\\

L'enseignement du français s'effectue de manière assez novatrice, dans la mesure où la direction tente de mettre en place de nouvelles méthodes de travail. Pour cela, de nouveaux manuels sont utilisés et des curricula sont créés.

I ok/ alors euh: quel est la particularité de l'enseignement du français ici// est ce que c'est une université qui est différente dans l'enseigne:/:/ enfin l'enseignement est différent d'autres universités// qu'est ce qui est particulier ici//
R1 alors y a pas de méthode imposée déjà\
I hum hum
R1 la méthode rouge euh xx basée sur la grammaire traduction\
I ouais
R1 ici on l'a enlevée\ euh: ici c'est reflet mais qui sert plus de base en fait parce qu'il faut un livre de base pour les étudiants\
I hum
R1 pour les rassurer donc on a ça\
I d'accord
R1 mais c'est: c'est vraiment les lignes directrices et j'demande aux profs de d'enlever quelques leçons=
I =ouais=
R1 =qu'ils trouvent moins utiles\
I hum
R1 moins efficaces\ et de les remplacer\\ on a fait: j'ai constitué avec l'aide des stagiaires l'an passé des objectifs

	<u>par niveau par classe par euh matière ou français oral\</u>
I	ouais
R1	<u>français écrit\ etc par discipline\</u> et donc euh les professeurs cette année doivent répondre à ces objectifs là\
I	d'accord
R1	si reflet correspond tant mieux/ ça correspond pas ils cherchent d'autres:
I	d'accord
R1	documents dans d'autres méthodes\
I	ils piochent eux même euh d'accord\ et euh donc ce que tu as mis en place c'est comme un référentiel en fait// des curricula//
R1	c'est ça\ c'est <u>un référentiel/</u>
I	ce sont des: là où vous:
R1	c'est ça/ basé euh sur les: les: le cecr\\
I	d'accord ouais/ et alors justement est ce qu'euh euh basé sur le cecr est ce que c'est un peu collé ou est ce que c'est adapté adapté//
R1	c'est adapté à::
I	au public chinois
R1	ah non
I	comment vous avez fait parce que::/
R1	pas adapté au public chinois <u>c'est adapté à nos besoins ici\ à la méthode reflet aussi\</u>
I	d'accord
R1	parce qu'il y avait des actes de paroles qui euh: qui étaient difficile à mettre en place pour travailler
I	d'accord
R1	donc euh on ou alors qu'on jugeait moins intéressants\
I	d'accord/ donc c'est un mix en fait euh: enfin le cecr
R1	principalement ce cecr mais on s'base aussi sur les quelques objectifs de reflet
I	d'accord/ ok/ et du coup dans le euh: <u>référentiel donc il y a les objectifs et y a à chaque fois ce que le prof euh: donc il y a les actes de paroles les objectifs linguistiques</u> euh:/
R1	ouais ouais
I	et ensuite c'est <u>chaque prof qui va chercher où il veut ses documents//</u>
R1	c'est ça c'est ça
I	d'accord/ ok/ donc <u>mis en place depuis quand le: les depuis l'an dernier donc/</u>
R1	ouais
I	depuis un an/
R1	ouais de depuis deux <u>enfin un an et demi\</u>
I	un an et demi
R1	depuis la rentrée deux mille huit

Ces choix pédagogiques tranchent assez radicalement avec la méthode traditionnelle, méthode avec laquelle une partie des enseignants a été formée. Ceci peut provoquer des difficultés d'adaptation de la part des enseignants mais également des apprenants. En effet, comme le confirme le responsable pédagogique, il n'est pas facile, pour tous les enseignants de mettre en place cette nouvelle méthode de travail.

R1	<u>voilà au niveau des professeurs euh: côté franco non côté français ça marche bien/</u>
I	hum
(...)	
R1	<u>qui qui servent::\\ et les professeurs chinois euh:: alors y en a une pour qui ça marche bien</u>
I	hum
R1	<u>elle a bien compris la démarche\ et d'autres qui comprennent qu'il faut faire quelque chose mais qu'ont: qu'ont encore beaucoup de mal à faire des choses cohérentes\\</u>
I	d'accord\
R1	<u>c'est la cohérence dans la:: parce qu'ils sont entre euh: leur leur formation et puis c'qu'eux=</u>
I	=oui=
R1	<u>=ont reçu comme cours en français\ qui est grammaire traduction\</u>
I	hum
R1	<u>et puis ils ont bien compris que on essayait d'aller dans le communicatif donc du coup euh: les: les cours bon: ça passe de l'un à l'autre:</u>
I	hum hum
R1	<u>c'est vrai c'est difficile\ et puis par exemple euh on part sur un acte de parole euh:: il va y avoir un un bon début un document déclencheur et puis euh la trad: le travail linguistique euh pour les activités mais alors ils vont zapper ben: par exemple euh l'activité du culturel</u>
I	d'accord\
R1	<u>ils vont pas pas parler de de la: sphère: de la compétence\ voilà de:</u>
I	d'accord\
R1	<u>la compétence interculturelle ils en parlent pas\ euh: ou alors la production écrite n'aura aucun rapport avec l'acte de parole à la base</u>
I	d'accord\
R1	<u>il sera seulement [basé]</u>
I	[c'est pas encore:]
R1	<u>sur la grammaire qui a été travaillée dans la=</u>
I	=d'accord=
R1	<u>=dans la compétence linguistique</u>
I	<u>ça c'est: c'est dû du coup à::/ (.) leur formation//</u>
R1	ouais
I	oui
R1	<u>donc c'est un gros problème de cohérence en fait/</u>
I	d'accord\
R1	<u>principalement</u>
I	<u>bon/ mais ça se met en place doucement\ ouais mais c'est pas encore::/</u>
R1	<u>mais c'est la dessus que je travaille/</u>
I	ouais
R1	<u>en fait dans ma formation individuelle</u>
I	<u>voilà adaptée du coup à chacun par rapport à=</u>
R1	<u>=c'est: c'est c'que j'essaie de faire</u>
I	<u>son vécu\</u>
R1	<u>c'est ça/</u>
I	<u>ok/ euh alors euh donc maintenant toi et donc tes pratiques de classe/</u>
R1	hum
I	<u>donc quelle méthode d'enseignement tu pratiques// donc tu m'as dis</u>

R1	davantage davantage	[<u>communicative//</u>]
I		[communicative]
R1	et actionnelle	

Pour pallier à ces difficultés d'utilisation des Approches communicatives et de la perspective actionnelle au sein de cette université, le responsable pédagogique effectue un suivi auprès des enseignants en dispensant des formations individualisées: il observe chacun des enseignants dans ses cours et fait par la suite un bilan avec eux. Auparavant, il avait tenté des formations de groupe, de tous les enseignants, mais selon lui, les résultats n'étaient pas satisfaisants.

R1	euh j'faisais des formations de groupe comme moi j'avais reçu
I	oui oui
R1	et ça marche pas vraiment: vraiment beaucoup\ donc là <u>cette</u> <u>année j'essaie de faire des: des: des formations</u> <u>individuelles</u>
I	d'accord
R1	<u>je suis avec chaque professeur\ par rapport à son projet</u> <u>professionnel\ et les besoins qu'il y a soit sur</u> <u>l'évaluation: l'enseignement</u>
I	d'accord
R1	de l'oral de l'écrit etc
I	plus individualisé/
R1	ouais
I	<u>chacun par rapport à ses pratiques//</u>
R1	ouais c'est ça
I	tu t'adaptes
R1	hum
I	à chacun\ d'accord\\

C'est au sein de cette université, dynamique et novatrice, que l'expérience contrôlée a été mise en place. D'un point de vue méthodologique, la présente recherche s'appuie sur diverses données. D'une part, en ce qui concerne les enseignantes, nous avons pu observer leurs classes (l'observation est contrôlée⁸²), effectuer des entretiens pré et post cours avec ces mêmes enseignantes et analyser leurs préparations de cours (les documents de planification enseignante). D'autre part, en ce qui concerne les apprenants, la recherche se base sur des questionnaires qu'ils ont été amenés à compléter et sur les caractéristiques de leurs réalisations verbales, tout au long des quatre cours.

⁸² . Voir détails de l'observation contrôlée dans la partie suivante « les observations de classes ».

2. Les observations de classes

2.1 La méthodologie d'observation

L'observation est la plus vieille technique de collecte de données scientifiques qui existe et c'est aussi la plus répandue en sciences humaines et sociales. Elle est couramment utilisée pour « *l'analyse du non-verbal et de ce qu'il révèle : les conduites instituées et les codes comportementaux, le rapport au corps, les modes de vie et les traits culturels, l'organisation spatiale des groupes et de la société...* » (Quivy & Van Campenhoudt, 1988). En effet, il est judicieux de choisir cette technique quand la majorité des indicateurs de la recherche s'expriment sous la forme d'un comportement, quand ce qui nous intéresse concerne les interactions entre des personnes.

La méthodologie d'observation se déroule en trois temps. Elle permet de considérer la classe dans son intégralité et dans toute sa complexité en partant de la planification du cours (constitution du "scénario pédagogique" (Pernin & Lejeune, 2004, 2006) que l'enseignant compte mettre en place tout au long du cours), en passant par son déroulement (l'agir de l'enseignant dans sa classe) pour en définitive effectuer un retour, une réflexion métacognitive, quant au contenu de celui-ci.

Toute action d'enseigner comporte une part d'innovation et d'adaptation à une situation inédite. L'organisation d'un enseignement repose sur des principes, des critères, des plans d'action et des stratégies préexistants: c'est le côté "*typifiant*". En revanche, il peut arriver que l'enseignant doive faire face à l'imprévu: c'est le côté "*émergent*" (Lepoivre-Duc, 2004, p.203). Effectivement, le professeur peut être amené à improviser; cette improvisation relevant d'un déséquilibre entre les ressources émergentes et les ressources typifiantes.

La méthodologie d'observation en trois temps, permet diverses actions (Bucheton, 2009).

- **Dans l'avant cours:** Au cours de la conception du cours, l'enseignant définit la tâche, planifie les étapes de l'apprentissage et recueille ou construit des supports de travail. Mais, il ne peut que partiellement

anticiper les obstacles à franchir et les ressources mobilisables par les élèves. Celles-ci ne vont émerger que dans le dialogue heuristique qui va se construire *in vivo*. Ainsi, la phase de préparation d'une séance peut être abordée comme *"une activité de résolution de problèmes mal définis, durant laquelle l'enseignant conçoit des situations d'apprentissage, dont il sait qu'il sera amené à les réajuster dans l'interaction avec les élèves"* (Lepoivre-Duc, 2004, p.204).

L'écriture (ou non) du déroulement du cours et de sa mise en scène permet de pré-penser, voire d'anticiper certains événements prévisibles. *"Elle permet de situer les objets enseignés, d'en préparer les formations didactisables par rapport à une prescription externe ou interne par sa propre planification"* (Bucheton, 2009, p.33).

Cette étape de planification est définie d'un point de vue temporel et spatial: il s'agit de *"l'activité que l'enseignant met en œuvre avant d'être en classe avec ses élèves ou encore dans une classe vide"* (Bressoux & Dessus, 2003, p.220). Il n'est pas possible qu'il y ait d'actes sans un projet anticipateur volontaire et conscient qu'on essaie de mener à bien. Ce projet se construit avant l'entrée dans l'acte. En effet, *"l'action n'advient pas par hasard. Avant de s'accomplir, elle est pensée et envisagée dans sa réussite. Le but, la stratégie et le déroulement sont anticipés de manière plus ou moins formalisée, plus ou moins fermée"* (Blanchard-Laville & Nadot, 2004, p.136).

Dans cette étape, entre autres, chaque enseignant fait appel à son propre « **répertoire** » (Cicurel, 2002) : celui-ci englobant l'ensemble des modèles, de savoirs et de situations sur lesquels un enseignant s'appuie. Ce répertoire se constitue au fil des rencontres avec divers modèles, par la formation académique et pédagogique et par l'expérience d'enseignement.

- **Dans l'action:** le professeur, par le "penser", le "dire" et l'"agir" est en pleine action enseignante. C'est essentiellement dans le déroulement des interactions langagières que se réalise l'ajustement de l'action prévue à la réalité du contexte d'apprentissage.

- **Dans l'après cours:** la réflexivité post-action. Elle peut être visible par une mise en mots de l'"agir" à partir d'entretiens, de séances d'analyse de pratiques et d'auto-confrontations simples ou à plusieurs. En effet, ces entretiens permettent une plus ou moins grande prise en compte de l'implication du praticien dans son rapport à la situation professionnelle analysée mais également une réflexion et un objet d'investigation par la suite. Le but est d'effectuer ici, à partir de la pratique professionnelle vécue, un objet de pensée à propos duquel s'exerce un travail d'intelligibilité. L'analyse est en particulier, selon le cas, polarisée vers le praticien à travers son rapport à la situation et dans l'autre vers la situation à travers la manière dont l'a vécue le praticien. Dans ce cas, *« se développe un travail de subjectivation, s'appuyant en priorité sur l'élaboration des affects⁸³ qui ont émergé en cours d'analyse, alors que dans l'autre cas se construit une sorte de travail d'objectivation, qui s'appuie en priorité sur une prise de conscience des représentations sous-jacentes »*. (Blanchard-Laville & Nadot, 2004, pp 128-129). Le travail qu'effectue l'enseignant, par ces entretiens post-cours, lui permet de faire son **« transfert didactique »** (Blanchard-Laville & Nadot, 2004), c'est-à-dire sa manière de se relier au savoir qu'il enseigne, sous la pression intersubjective de son lien au groupe d'élèves. Toute action en classe résulte le plus souvent *« d'une négociation entre des raisons conscientes qui poussent l'enseignant à faire avancer son projet didactique et des motifs qui le poussent à faire baisser sa tension psychique interne et qui, eux, lui sont plus opaques. Il s'agit pour lui de répondre aux exigences de pulsions profondes, qu'elles soient de l'ordre du besoin d'emprise sur les élèves ou d'un fort besoin de réassurance ou de reconnaissance, tout en répondant en même temps à d'autres exigences, celles intériorisées par son surmoi ou son idéal du moi professionnels, en termes par exemple de respect des programmes et instructions officielles, en terme d'image idéale du soi enseignant par exemple »* (Blanchard-Laville & Nadot, 2004, p.129).

⁸³. Les affects sont des acteurs de la vie psychique, nous instruisant de ce qui se passe au-dedans de nous.

Pour la présente recherche, la méthodologie en trois temps se déroule de la manière suivante:

- **Avant chaque observation de classe** : un document de planification enseignante écrit et un entretien pré-cours avec les enseignantes observées (environ 10 minutes), précisant les objectifs du cours, le déroulement prévu et les difficultés liées à la préparation du cours.
- **Pendant les observations de classe** : un recueil de données audiovisuelles (soit 1h30 par cours d'oral, 6h00 par enseignant, 12h00 au total)
- **Après les observations de classe** : un entretien post-cours avec les enseignantes observées (environ 10 minutes), établissant un bilan du cours, les points positifs et négatifs de celui-ci étant explicités ainsi que les difficultés rencontrées. Cet entretien permet une certaine métacognition sur leurs pratiques enseignantes (avant, pendant et après le cours).

La méthodologie d'observation de classes de langue doit être la plus naturelle possible tout en essayant de contrôler un maximum de variables. L'observation induit certaines difficultés. En effet, l'entrée « sur le terrain » diffère selon qu'il s'agit d'un terrain privé ou public dont l'observateur est préalablement membre ou s'y introduit. Pour notre part, nous avons enseigné dans cette université pendant cinq semaines. Ainsi, durant toute cette période, même brève, nous avons réellement intégré l'équipe enseignante ce qui a créé une relation de confiance d'une part avec l'équipe pédagogique et d'autre part, avec les étudiants. De ce fait, tant les enseignants que les étudiants ont accepté que nous mettions en place ces observations dans les classes et donc que nous les filmions. L'observation est non-dissimulée, non-participante, instrumentale et systématique. Elle a lieu au mois de mars 2010.

2.2 Description des observations de classes: Observation de huit cours d'oral en FLE

2.2.1 Organisation des cours

A l'UNCS, des cours spécifiques sont dédiés à l'enseignement/apprentissage de chacune des quatre compétences (compréhension écrite et orale, production écrite et orale). Nous choisissons d'observer des cours d'oral (compréhension et production orales) de deux enseignantes qui dispensent des cours en année 2, c'est-à-dire auprès d'apprenants de niveau A2/B1. Le nombre d'étudiants par classe (donc par année) étant d'une trentaine, nous décidons de former deux demi-groupes d'une quinzaine d'apprenants.

2.2.2 Présentation des participants

2.2.2.1 Les deux enseignantes observées

Les deux enseignantes qui participent à l'expérience contrôlée ont des profils différents de part leur formation, leur expérience dans l'enseignement et leur origine. Elles enseignent toutes deux, en année 2 à l'UNCS.

Le professeur A/PA est un professeur d'origine chinoise qui travaille en tant qu'enseignante de FLE à l'UNCS depuis un an et demi. Elle a commencé à étudier le français dans une université en Chine pendant deux ans et demi et a ensuite poursuivi son apprentissage de la langue, en France, dans le centre de langue de l'université d'Orléans. Après une validation d'acquis, elle a intégré une troisième année de licence en Sciences du Langage, puis un master I, spécialité FLE, toujours dans la même université. Par la suite, elle est partie à l'université Paris IV afin d'effectuer un Master II FLA (Français Langue Appliquée).

Le professeur B/PB est un professeur québécois, donc d'origine francophone, qui travaille en tant qu'enseignante de FLE à l'UNCS depuis environ six mois. Après avoir obtenu une Maîtrise en littérature à l'université de Montréal, elle a travaillé, durant six mois, comme enseignante de français dans un CEGEP au Québec. Un CEGEP est un collège d'enseignement général et professionnel: il s'agit d'un établissement d'enseignement collégial public québécois où est offerte une formation technique et pré-universitaire. Ce

sont des établissements soumis à la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel, qui visent tous les collèges publics du Québec, ainsi qu'au règlement sur le régime des études collégiales, qui visent tous les établissements pouvant émettre un diplôme d'études collégiales (DEC) ou une attestation d'études collégiales. Commenant par faire de nombreuses observations de classes (cours magistraux et ateliers), elle y a ensuite enseigné le français à des adultes. Ces cours étaient relativement théoriques dans la mesure où elle enseignait la littérature québécoise en cours magistral.

Le tableau suivant dresse un récapitulatif de leurs profils.

Nom de l'enseignant	PA	PB
Sexe	Femme	Femme
Age	27 ans	26 ans
Origine/Nationalité	Chinoise	Francophone
Niveau du diplôme le plus élevé/Lieu d'obtention	Master II Français Langue Appliquée (FLA), Paris IV, France	Maitrise Université de Montréal
Spécialisation/Discipline	Français Langue Etrangère (FLE)	Littérature
Statut d'emploi	Enseignante sous contrat à temps complet	Enseignante sous contrat à temps complet
Expérience (nombre d'années d'enseignement)	2 ans et ½ (1 an à Shanghai et 1 an et ½ UNCS)	1 an (6 mois au Québec : cours de français pour adultes et 6 mois UNCS)
Méthode de travail utilisée	Traditionnelle et Communicative	Communicative et actionnelle

Tableau 10: Description des deux enseignantes observées

2.2.2.2 Les approches méthodologiques des deux enseignantes

Même si la formation du PA est riche (Master II Français Langue Appliquée à Paris IV), cette enseignante ressent toujours le besoin de continuer à se former. Lors de sa formation initiale en France, elle a été formée aux Approches communicatives⁸⁴. Elle nous

⁸⁴. Cette notion est plus largement développée dans la partie 1, chapitre 2, partie 1, intitulée : "L'oral, une notion floue tant en FLE qu'en FLM".

confie que⁸⁵, même si elle a été familiarisée à cette méthode, il n'est pas facile (parfois même utile) de l'appliquer en contexte universitaire chinois, pour diverses raisons.

I	et alors toi justement aujourd'hui maintenant dans: dans ton enseignement quelle quelle quelle méthode tu tu mets en place ou tu as envie de mettre en place avec tes élèves//
PA	euh moi j'ai crois ici <u>c'est toujours euh plutôt à la façon française</u>
I	hum
PA	<u>on utilise beaucoup l'approche communicative etc</u>
I	oui
PA	<u>je crois que je mélange quand même avec la méthode traditionnelle</u>
I	d'accord\
PA	<u>la méthode grammaire traduction\ surtout pour réemploi de de la langue et de la grammaire</u>
I	d'accord\
PA	mais c'est pas tout le temps oui on lit le texte et on: puis on traduit mot à mot
I	bien sur\
PA	non non c'est pas ça
I	<u>et si tu utilises la méthode grammaire traduction c'est parce que tu penses que les élèves ça leur convient bien//</u>
PA	<u>oui ben déjà depuis leur enfance ils ils ont appris la langue étrangère de cette façon là\ donc c'est un peu comme si chaque fois comme par exemple pour expliquer une règle de grammaire je vais pas comme j'arrive en cours et je dis ok/ aujourd'hui on va apprendre le passé composé et puis voilà le passé composé sa formation c'est comme ça et puis l'emploi c'est comme ça donc c'est pas donner directement les règles de grammaire\\</u>
I	hum
PA	<u>par contre c'est c'est quoi: déjà:: déduction\ je sais plus je donne des exemples et vous cherchez</u>
I	d'accord
PA	<u>et il y des phrases qui paraissent beaucoup plus fréquemment que les autres et puis on: on les étudiants c'est à leur de trouver des règles</u>
I	d'accord/
PA	<u>et mais par contre après quand je fais un bilan moi je vais expliquer et eux je vais leur donner des exercices structuraux</u>
I	oui d'accord/
PA	<u>juste pour renforcer</u>

Concrètement, en classe, tous les enseignants utilisent la méthode "Reflets" (1998). Comme vu précédemment, ce manuel constitue le support de base de beaucoup de cours même si les enseignants de l'UNCS ne sont pas obligés de le suivre page par page. Le PA explique de quelle manière elle construit ses cours en utilisant la méthode "Reflets", mais

⁸⁵ . Voir annexe 57: entretien avec le PA. Entretien également disponible sur la clé USB accompagnant la thèse (fournie en pièce jointe).

aussi en piochant des documents, souvent déjà didactisés, dans d'autres manuels tels que "Studio" (2002) et "Connexion" (2005).

I	ok très bien\ de manière générale quelle trame est ce que tu suis pendant un cours de français// <u>quelles sont les grandes étapes d'un cours normal/</u> un cours par exemple <u>d'un cours de français général</u> quelles sont les grandes étapes de ton cours// une trame générale\ est ce que tu commences plutôt par un document écrit un document oral l'un ou l'autre juste comment ça se passe un cours classique//
PA	mais:: ça dépend du cours je crois/ même: même en français général <u>on est basé sur reflets il y a toujours les deux épisodes de vidéo</u>
I	oui
PA	et après et après si je me souviens bien c'est euh: euh <u>la découverte de la grammaire</u> et puis la variation mais quand j'explique tout ça euh je vais pas suivre strictement page par page un deux trois quatre
I	d'accord\
PA	c'est oui/ si je fais français général <u>il y a la vidéo bien sûr je fais d'abord la compréhension</u>
I	oui
PA	pour la vidéo on travaille pas tout d'abord sur le texte et pendant la compréhension je vais mélanger les variations (dedans; de temps)\
I	d'accord\
PA	les expressions et après quand ils comprennent à plus ou moins déjà les expressions dedans\ tous à l'oral
I	hum
PA	ok/ on dit <u>maintenant vous avez la transcription de vidéo c'est-à-dire le dialogue ils peuvent jouer mais d'abord ils lisent et ils posent des questions sur les points grammaticaux\</u>
I	d'accord\
PA	et après oui il y a bien sûr français oral euh: non c'est pas français oral c'est plutôt compréhension orale qui a un lien avec le contenu de cette partie de cours\
I	d'accord\
PA	donc on fait après
I	ok d'accord/ <u>est ce qu'un manuel de travail t'est imposé pour tes cours//</u> (.) tout à l'heure tu me parlais de reflets/
PA	hum:: <u>reflets oui</u> ça c'est pour ici à nanhai
I	hum
PA	première et deuxième année reflets ça c'est un peu c'est c'est comme::
I	d'accord
PA	<u>leur manuel principal</u>
I	d'accord chaque élève a son manuel
PA	oui oui oui/
I	d'accord\
PA	<u>mais en dehors du cours si moi je veux encore compléter mon cours ouais c'est pas impossible\ on peut chercher vous voyez: tu vois il y a toujours la possibilité avec la bibliothèque la bas\</u>
I	d'accord donc le manuel est imposé c'est comme une trame à suivre//
PA	hum

I	mais tu peux tout à fait piocher d'autres=
PA	=oui
I	d'autres documents comme tu peux ne pas faire=
PA	=oui
I	tout le livre
PA	<u>on on a droit de pas faire tout le livre</u>
I	d'accord\ ok/ donc tu le suis pas chapitre vraiment à la lettre//
PA	hum
I	tu peux te l'approprier
PA	dossier un deux trois quatre oui/
I	oui mais ensuite tu n'es pas obligé de faire toutes les activités
PA	non
I	c'est toi qui peux le: hum:
PA	<u>c'est moi qui décide\\</u>
I	d'accord\ euh ok/ dans les documents que les autres documents que tu utilises en classe donc tu as dis les autres méthodes quelques documents de reflets est-ce que tu utilises des documents authentiques par exemple//
PA	<u>des documents authentiques pas beaucoup mais par contre c'est un peu comme documents authentiques mais déjà didactisés\</u>
I	déjà didactisés/
PA	euh là dans certains=
I	=oui
PA	manuels
I	oui
PA	<u>par exemple dans studio ou connexion je sais y a toujours des documents authentiques et ça c'est déjà didactisé par=</u>
I	=d'accord
PA	<u>par la maison d'édition</u>
I	l'auteur oui voilà/
PA	oui voilà l'auteur\
I	d'accord\
PA	ok ben j'utilise
I	bien sur
PA	<u>mais euh:: si euh moi je cherche des documents authentiques\ c'est un peu difficile c'est c'est euh c'est pas souvent mais quand j'ai l'occasion je préfère de la faire</u>

La méthodologie utilisée par le PA est donc le fruit de sa formation universitaire mais également de sa propre expérience, de ses habitudes d'apprentissage d'une langue (maternelle ou étrangère). Elle met en pratique diverses méthodologies: d'une part, une méthode assez traditionnelle dite « grammaire/traduction » (domination de l'écrit sur l'oral, espace discursif largement monopolisé par l'enseignant, explicitation de règles de grammaire avec exercices structuraux de réemploi ...) mais également, une approche multidimensionnelle de l'apprentissage du français soit une approche plus communicative (développement d'une compétence de communication, de savoir-faire, de savoir-être, utilisation de documents authentiques didactisés, volonté de permettre à ses apprenants de communiquer dans la langue cible...). En effet, le PA met un point d'honneur à développer

une communication authentique chez ses étudiants, dans le but qu'ils puissent s'exprimer le plus aisément possible.

I	d'accord euh quel est le but de chacun de tes cours//
PA	le but//
I	le but\
PA	de chacun/
I	mouais le but de: de chacun de tes cours de manière générale du coup/
PA	mouais c'est euh: euh moi <u>je veux que les étudiants communiquent en français</u>
I	hum
PA	c'est à dire <u>j'insiste pas qu'ils parlent euh: parfaitement et tous correct etc\ mais qu'ils arrivent à communiquer\ utiliser le plus possible le français pour exprimer leur idée</u>

Comme vu précédemment, le **PB**, n'ayant aucune formation en didactique du français, s'est tout d'abord formée grâce à des observations de classe effectuées dans un CEGEP au Québec (Collège d'enseignement général et professionnel), puis aux observations et formations (de groupes et individuelles) faites à l'UNCS. Elle a observé diverses pratiques enseignantes au sein de ses différents emplois, les a adaptées pour ensuite les mettre elle-même en pratique⁸⁶.

I	d'accord et là en fait tu as observé des cours avant d'en donner ou:/=
PB	=oui
I	d'accord/ donc tu as pris un peu les méthodes des professeurs tu les as adaptées tu les as euh re re remises en pratique en classe
PB	exactement/
I	d'accord/ euh:: donc: si/ quelle méthode d'enseignement vous a-t-on:/ est ce qu'on est ce que tu as transformé ta méthode d'enseignement depuis/ est ce qu'elle a évolué// est ce que par rapport à ton premier stage au cg: au cegep tu avais une manière de travailler une méthode spéciale qui a changé aujourd'hui ou au contraire c'est la même que tu approfondis qui évolue//
PB	euh ben étant donné qu'au cegep quand j'enseignais c'tait vraiment un cours de littérature québécoise
I	d'accord
PB	euh bon les étudiants parlaient déjà français et donc c'était: en fait la la méthode d'enseigner euh d'enseignement au québec et <u>en france c'est totalement l'inverse\ euh: parce que en france on a dit qu'on fonctionnait beaucoup par</u>

⁸⁶. Voir annexe 58: entretien effectué avec le PB. Entretien également disponible sur la clé USB accompagnant la thèse (fournie en pièce jointe).

	<u>l'inductif c'est à dire que bon euh les étudiants doivent deviner la règle et ensuite on leur donne la vraie règle</u>
I	ouais
PB	tandis <u>qu'au québec c'est vraiment l'inverse on donne la règle au début et ensuite on fait des exercices\</u>
I	ah: d'accord donc toi tu as commencé à travailler comme ça=
PB	=oui et ensuite ben <u>R1 m'as expliqué que il fallait faire l'inverse et::=</u>
I	=d'accord/
PB	j'ai ad=
I	=parce que ici justement c'est une université il y a une nouvelle: <u>il essaie de mettre en place une euh une méthode spéciale</u>
PB	euh très française
I	très française\ communicative\ peut être actionnelle
PB	mouais
I	d'accord
PB	<u>très actionnelle oui</u>
I	très actionnelle ok d'accord/
(...)	
PB	oui tandis que <u>ici c'est totalement l'inverse étant donné que j'fais surtout les cours d'oral</u>
I	ouais d'accord\
PB	donc
I	d'accord donc la la méthode aujourd'hui que tu que tu emploies que tu pratiques en classe c'est la méthode:://
PB	< ((en riant)) <u>que j'ai développé au fur et à mesure</u> >
I	d'accord qui est <u>plus communicative//</u>
PB	[oui]

Il semblerait ainsi que les méthodes de travail aujourd'hui utilisées par le PB soient l'approche communicative et la perspective actionnelle. D'ailleurs, pour créer ses cours (entre autres, d'oral), elle n'utilise plus la méthode "Reflets" (1998) mais recherche exclusivement des documents authentiques qu'elle didactise elle-même. Par rapport au niveau, aux besoins et objectifs de ses apprenants (fixés par les curricula), elle conçoit ses propres cours et les organise à sa manière.

I	ouais/ voilà/ la trame pour le cours de français oral/ comment est ce que tu tu fonctionnes/ quels sont les grandes étapes à peu près de: d'un cours de de français oral//
PB	donc euh: ce semestre ci ben <u>c'est toujours on commence par une compréhension orale avec un remue-méninges avant</u>
I	oui
PB	euh donc ça c'est environ <u>une période et ensuite une autre période pour la discussion</u>
I	hum
PB	c'est moi qui euh: j'prépare les sujets d'avance pour la discussion\ donc: mais le semestre dernier c'est pas c'qu'on faisait
I	oui
PB	euh: on commencé quand même par une compréhension orale mais la compréhension orale durait peut être dix quinze minutes maximum
I	hum

PB c'était les compréhensions orales de reflets
 I d'accord
 PB euh du manuel reflets tandis que ce semestre ci je suis pas du tout reflet
 I d'accord\
 PB c'est des documents authentiques
 I à voilà c'est ce que j'allais te demander au niveau des documents c'est des documents que tu: que tu trouves où// qui sont:://=
 PB =sur internet
 I d'accord
 PB euh presque tous je les ai trouvés sur internet hum
 I donc on t'impose rien//
 PB on m'impose rien
 I on t'impose pas de manuel pas de documents\ est ce qu'on t'impose un programme à suivre//
 PB euh j'ai des objectifs
 I ou c'est toi qui te:://
 PB euh les actes de paroles j'suis: j'dois suivre euh:
 I d'accord par rapport à quoi//
 PB au cecr
 I d'accord\ c'est le: tu prends le niveau donc de d'année deux
 PB c'est ça\
 I tu les calles au cecr et donc tu prends le document en fonction/
 PB hum
 I ok/ euh tch tch tch:\ excuse moi/ ouais donc tu m'as dit que tu utilisais des documents trouvés sur internet ou: ou dans des magazines ou enfin c'est toi qui pioches:/
 PB pour le français oral oui/
 I ouais tu pars surtout de compréhensions orales vidéo ou radio selon=
 PB =c'est ça\
 I selon l'année ok/

En créant son cours et en pensant son déroulement de cette manière là, il paraît évident que le PB s'inspire largement des Approches communicatives. En outre, l'objectif principal et final de chacun de ses cours est de permettre à ses apprenants de communiquer directement avec des Français (des francophones) et de les initier à la culture française et de manière plus générale, à la francophonie.

I d'accord ouais c'est ok/ euh d'accord/ quel est le but de chacun de tes cours//
 PB améliorer euh: la conversation pour pouvoir parler avec des: des français
 I d'accord
 PB hum
 I leur donner les moyens de:: parler avec des français/
 PB hum parler avec des français mais c'est aussi de les ouvrir à la culture française canadienne bon à la francophonie en général
 I hum (.)d'accord
 PB < ((en riant)) j'pense c'est ça>
 I d'accord/ c'est très bien\ ok/

2.2.2.3 Les apprenants

2.2.2.3.1 Le niveau des apprenants

Les apprenants qui participent à l'expérience contrôlée sont tous en année 2 et ont le français en tant que spécialité. La classe de 2^{ème} année est composée de 29 étudiants (26 filles et 3 garçons), âgés en moyenne de 21 ans. Parmi les 14 heures d'enseignement hebdomadaire de la spécialité, 1 heure 30 est consacrée à l'enseignement d'une discipline non linguistique correspondante à l'orientation choisie par l'université. A l'UNCS, il s'agit de la discipline « Monde des affaires ». Par ailleurs, 1 heure 30 est également consacrée à la préparation de l'examen national de français, épreuve écrite qui prend en compte la bonne connaissance des structures linguistiques et le vocabulaire⁸⁷. Enfin, 5 heures sont accordées aux autres disciplines telles que l'anglais, les théories du communisme et l'EPS.

Une enseignante stagiaire ayant dispensé des cours dans cette université au même moment que nous, donne ses impressions quant aux apprenants de l'année 2. « *Le groupe 2 est le groupe le plus dynamique selon les enseignants. Cela est peut être dû au fait qu'il y ait plus de garçons que dans le groupe 1 et le groupe 3. Ce groupe comporte d'autre part de très bons éléments. Les apprenants s'impliquent beaucoup dans l'apprentissage du français en participant à de nombreuses manifestations visant à la promotion du français à l'université et dans la province du Guangdong* » (Massa, 2010).

Les deux demi-groupes d'apprenants sont composés d'environ quinze élèves chacun. Cette répartition ne s'est pas faite de manière aléatoire mais elle a été pensée par l'enseignante chargée des cours d'oral d'année 2: son but étant de faire deux groupes relativement homogènes. Nous avons donc gardé ces groupes formés comme ceci. Afin de préserver l'anonymat des élèves, nous les nommons, dans un groupe, Elève 1, Elève 2... (E1, E2, ...) et dans l'autre groupe, Elève A, Elève B... (EA, EB...).

Les apprenants ont tous le même niveau A2/B1, niveau attesté par des examens. En effet, pour contrôler un maximum de variables, il faut s'assurer de leur niveau et montrer en quoi il est homogène. Pour cela, nous utilisons le résultat de leur dernier examen

⁸⁷. Les apprenants passent deux tests nationaux: le TSF4 (en 2^{ème} année) et le TSF8 (en 4^{ème} année). Ces tests se composent essentiellement de QCM, de traductions, d'activités d'expression écrite donc de compositions, d'exercices de grammaire et de dictées. Les résultats obtenus à ces tests sont un moyen de comparer les universités entre elles (classification). A l'issue et à la réussite de ces tests nationaux, les apprenants chinois obtiennent un certificat.

semestriel, datant du mois de janvier 2010 qui évalue leurs compétences orales: la compréhension et la production orales.

Cet examen se compose de deux parties⁸⁸:

- **Une partie I** qui évalue la compréhension orale. Cette partie se déroule dans un laboratoire de langue ou chaque étudiant travaille individuellement. Plusieurs documents sonores (quatre au total) sont donnés à écouter plusieurs fois (deux fois chacun). Les réponses se font de diverses manières: soit sous forme de réponses libres en réponse à des questions de compréhension, soit de QCM ou encore sous forme de tableaux à compléter.
- **Une partie II** qui évalue la production orale. Pour cette activité, les apprenants travaillent en binôme. Ils tirent au sort un sujet sur lequel est inscrit un jeu de rôle à mettre en scène. Un temps de préparation leur est donné.

L'évaluation de la production orale s'effectue par au moins deux enseignants, se référant à une grille de notation précise. La grille pour évaluer le dialogue est la suivante:

Nom de l'étudiant :		/ 20 * 2,5			
Remarques :					
Compétence communicative (8 points)					
Cohérence / logique du dialogue	0	1	2	3	
Aspect culturel	0	1	2		
Interaction	0	1	2	3	
Compétence linguistique (12 points)					
Correction phonétique, fluidité	0	1	2	3	4
Morphosyntaxe	0	1	2	3	4
Lexique	0	1	2	3	4
Bonus : risques pris par l'étudiant + 1					

Tableau 11: Grille de notation de l'examen de production orale (année 2)

⁸⁸ . Voir annexe 53: Examens de compréhension et de production orales, année 2, janvier 2010.

Le système de notation chinois est différent de celui utilisé en France dans la mesure où les élèves sont notés sur cent points. Les enseignants francophones qui ne sont pas habitués à ce système de notation ont mis en place celui-ci sur vingt points. Les notes sont ensuite reportées sur cent points pour correspondre aux normes administratives.

En ce qui concerne les résultats obtenus⁸⁹ à cet examen, évaluant les compétences orales, nous remarquons que, sur un total de 29 étudiants, la moyenne de la classe est de 82,6/100. Mise à part, un élève qui a la note la plus basse de la classe (qui est de 52/100), tous les autres se positionnent entre 71 et 94/100.

Ainsi, d'après leurs résultats (et la confirmation par leur enseignante), tous ont le même niveau oral A2/B1 du CECRL.

2.2.2.3.2 Motivations des apprenants quant au choix de l'apprentissage du français

Les apprenants chinois ont fait des choix stratégiques en apprenant le français. Afin de connaître les raisons de ce choix et leur perspective de carrière, nous leur demandons de compléter un questionnaire⁹⁰. Ce questionnaire est auto administré et rédigé en français et non en chinois. Une soixantaine d'apprenants de l'UNCS (d'un niveau A2/B1 et B1/B2, correspondant à l'année 2 et 3) y répondent. Quelques réponses intéressantes, issues de ce questionnaire, sont sélectionnées.

Tout d'abord, nous nous demandons **pour quelles raisons les étudiants chinois apprennent le français ? Quelles sont leurs motivations ?** Nous les interrogeons donc sur les raisons de ce choix. Sur cette question, à réponse à choix multiples (c'est obligatoire/ pour le plaisir/ pour des raisons professionnelles/pour d'autres raisons, lesquelles ?), la majorité des réponses (47) correspond à « des raisons professionnelles » (une meilleure carrière). En second (17 fois) apparaît la notion de « plaisir » de parler le français (c'est une belle langue).

⁸⁹ . Voir annexe 54: Résultats du test du français oral, année 2.

⁹⁰ . Ce questionnaire est davantage détaillé dans la partie « questionnaire » dans ce même chapitre.

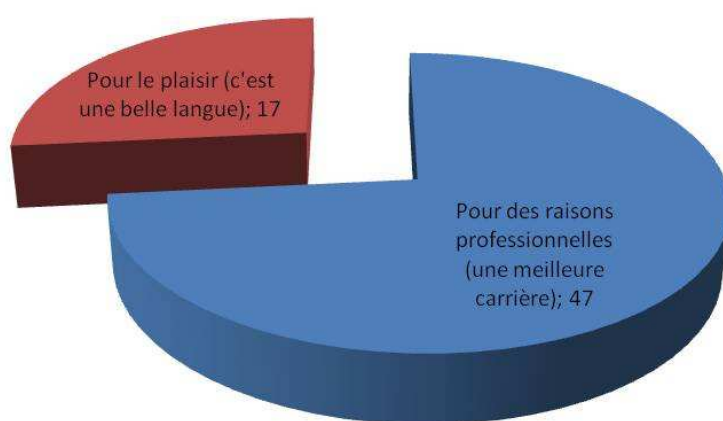


Figure 8: Pour quelle(s) raison(s) apprenez-vous le français?

D'autre part, il paraît intéressant de prendre conscience de l'utilité de la langue française en contexte chinois et de voir les représentations que les élèves ont de cette langue. La question posée est « **A quoi la langue française sert-elle ?** ». Sur cette question ouverte, deux tendances se dégagent.

D'un côté, les apprenants ont fait le choix du français pour servir leur carrière : à 18 reprises, est mis en valeur le fait que le français est un atout pour chercher un travail, avoir un meilleur métier, une plus belle carrière (et par conséquent un meilleur salaire) ; le français offre l'opportunité de travailler dans des entreprises internationales, étrangères et françaises (5), elle permet de se démarquer des personnes qui n'ont que l'anglais comme langue étrangère (4), elle offre des opportunités d'emploi telles qu'être traducteur (1), interprète (1) ou encore enseignant (1).

D'un autre côté, choisir la langue française paraît être un atout pour communiquer et également un accès à la culture française. Cette donnée peut sembler surprenante compte tenu de la formation suivie (« Monde des affaires ») par les apprenants. En effet, le français est un outil pour communiquer tant avec des francophones qu'avec des enseignants (17) ; il permet de découvrir et de bien connaître une culture étrangère (dont certains domaines spécifiques comme l'art, les films, la musique, les romans...) (9), de voyager et de visiter la France et les pays francophones (4), de partir étudier à l'étranger (2). Au final, faire le

choix du français représente aussi une certaine fierté de la part de ces étudiants : le plaisir de parler une belle langue (4).

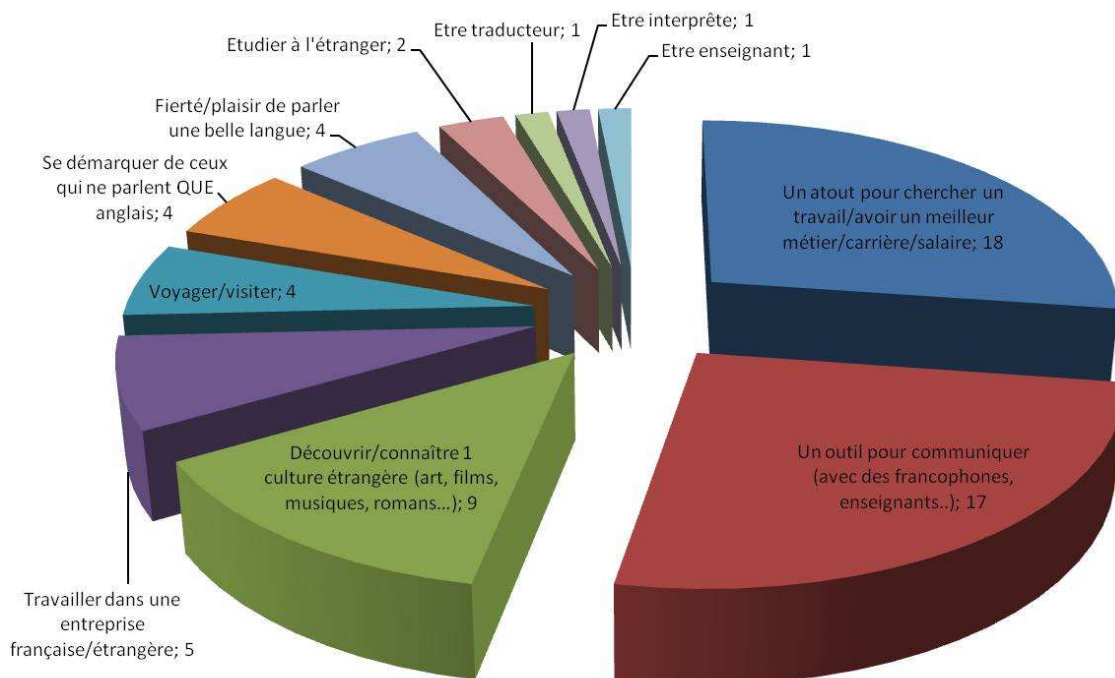
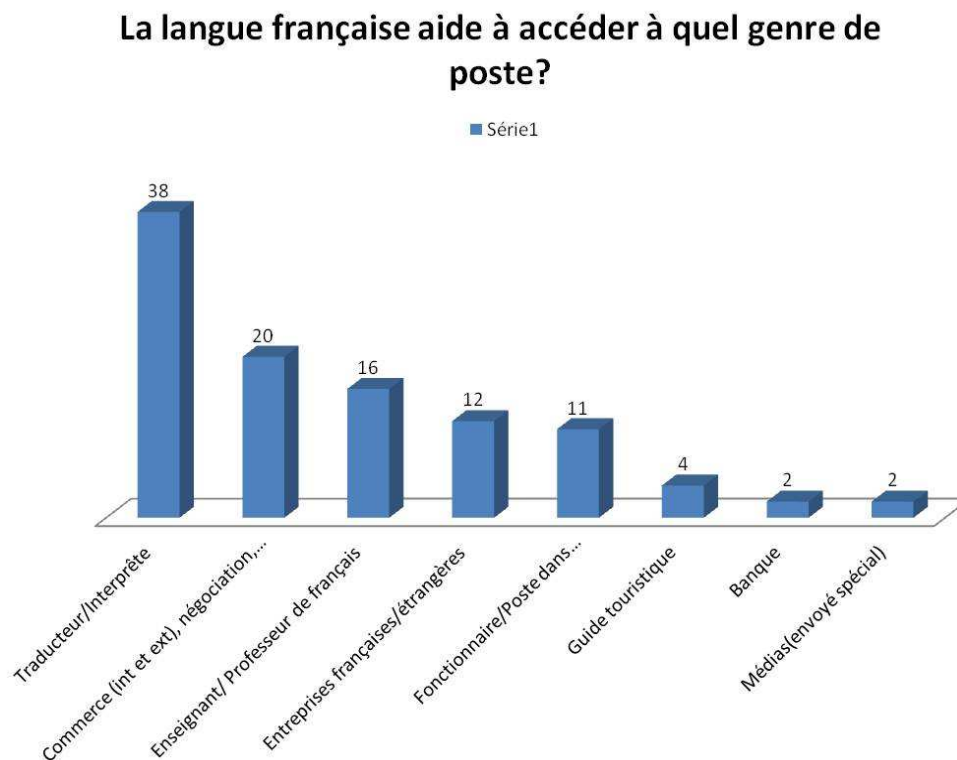


Figure 9: A quoi la langue française sert-elle?

Par ailleurs, la question « **La langue française aide à accéder à quel genre de poste ? en France ? en Chine ?** », a permis de sonder les diverses opportunités qui s'offrent aux étudiants diplômés en français. En ce qui concerne le lieu/pays de travail, pratiquement tous les apprenants désirent travailler en Chine, trois ont une préférence pour la France et un seul pour l'Afrique.

Pour la majorité des cas, (à 38 reprises), nous retrouvons le métier de traducteur/interprète et à 20 reprises, le fait d'obtenir un emploi dans le domaine commercial (commerce intérieur, extérieur et négociation). Puis, le métier d'enseignant/professeur de français arrive en troisième position (16), suivi des emplois dans des entreprises internationales, étrangères et françaises (entre autres, faire du marketing) (12). Obtenir un emploi en tant que fonctionnaire, avoir un poste dans les ambassades et consulats et travailler au ministère des affaires étrangères (diplomatie) apparaît 11 fois. Puis les métiers de guide touristique

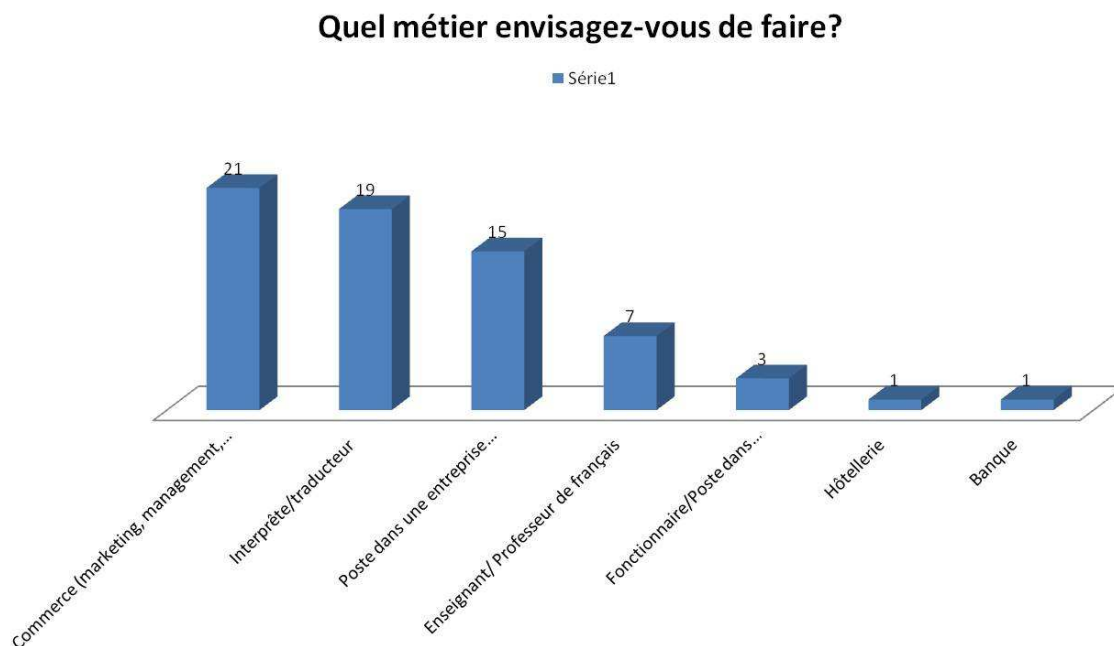
(4), banquier (2) et envoyé spécial (emploi dans les médias) (2) viennent en dernière position.



Graphique 1: La langue française aide à accéder à quel genre de poste ?

Par rapport à ce constat et à la représentation que les étudiants chinois ont de la langue française, il paraît donc intéressant de se pencher désormais sur leurs propres désirs de carrière. C'est la raison pour laquelle, la question « **Quel est le métier que vous envisagez de faire à la fin de vos études?** » leur est posée.

Trois métiers prédominent : travailler dans le domaine commercial (faire du marketing, du management, de la négociation...) arrive en première position (21) ce qui n'est pas étonnant compte tenu de la filière qu'ils suivent ; puis, être traducteur/interprète (19), suivi, d'occuper un poste dans une entreprise internationale, étrangère et française (15). Ensuite, le métier d'enseignant/professeur de français (7) arrive en quatrième position, suivi du poste de fonctionnaire (travailler pour le ministère des affaires étrangères, dans les ambassades et les consulats) (3). Travailler dans l'hôtellerie (1) et dans la banque (1) apparaissent en dernière position.



Graphique 2: Quel est le métier que vous envisagez de faire à la fin de vos études ?

Les apprenants du département de français de l'UNCS ont fait le choix de cette langue pour des raisons professionnelles en premier lieu, mais également, dans une moindre mesure, pour le plaisir de parler cette langue. D'après leurs représentations, le français est utile, à la fois pour servir leur future carrière, mais il est également un outil de communication et un accès à la culture française. Même si les débouchés professionnels pour les diplômés en français, sont, en Chine, en priorité des postes de traducteur et d'interprète, les apprenants de l'UNCS, eux, se dirigent davantage vers des carrières commerciales (du commerce intérieur, extérieur, de la négociation, du marketing et du management).

2.2.3 Dispositif d'observation

Afin d'observer les pratiques enseignantes, tout un dispositif d'observation est mis en place. En effet, il ne suffit pas de s'installer simplement dans une classe et de filmer au moyen de matériel performant.

D'une part, tous les participants doivent donner leur accord quant au fait d'être filmés. Pour ce faire, nous avons fait signer au recteur du département de langue (qui est également le directeur du département de français), au directeur pédagogique du département de français et aux deux enseignantes observées, une demande d'autorisation de filmer certaines classes et un droit à l'image (il s'agit d'une « autorisation de filmer, d'exploitation de l'image et de diffusion de l'image à des fins pédagogiques »⁹¹). Ces documents doivent impérativement être signés pour mettre en place les observations et d'autre part, ils nous auraient permis de justifier, le cas échéant, la présence de vidéos de cours dans nos bagages, lors du passage à la douane, en quittant la Chine.

D'autre part, filmer une classe, par conséquent s'immiscer dans un espace clos où apprenants et enseignants ont leurs habitudes n'est pas une tâche aisée. En effet, il est très délicat de s'introduire dans une salle de cours pour filmer les interactions entre participants. Pour rester dans une situation des plus naturelles, l'objectif de ces observations n'a pas été donné aux enseignants. Les deux enseignantes observées savent qu'elles sont filmées sur quatre cours d'oral, chacune. Cependant, elles ne savent pas sur quel aspect elles sont évaluées, afin de ne pas provoquer chez elles de focalisation attentionnelle sur leurs stratégies d'étayage. Ce fait est primordial car il permet de ne pas engendrer (ou, en tout cas, à *minima*) de **phénomène de désirabilité sociale** (Edwards, 1957; Raghubir & Menon, 1996). En effet, le phénomène de désirabilité sociale peut être considéré comme un biais, même s'il est possible de l'éviter en utilisant diverses stratégies. Le biais de désirabilité sociale est la tendance d'un répondant à répondre ou agir selon les normes sociales⁹².

Le recueil des données s'effectue avec divers supports. Le but premier étant de rendre compte des interactions langagières en classe, la vidéo s'impose, bien évidemment, mais ne constitue pas le seul procédé d'observation.

Suite à un problème de disponibilité, les caméras numériques du laboratoire Octogone-Lordat, à Toulouse, n'ont pu être empruntées et ont donc été remplacées par du matériel

⁹¹. Voir annexe 60: les documents : « Autorisation de filmer, d'exploitation de l'image et de diffusion de l'image à des fins pédagogiques ».

⁹². Il s'agit de sa tendance à surraporter la fréquence à laquelle il manifeste un comportement socialement désirable et à sous-rapporter la fréquence à laquelle il manifeste un comportement indésirable (Raghubir & Menon, 1996 in Giroux & Tremblay, 2009, p.153).

personnel, c'est-à-dire des caméras VHS⁹³. Ces caméras ont très bien fonctionné même si leur qualité était moindre, surtout en ce qui concerne la réception du son. Afin d'avoir une image fixe, un pied est utilisé pour la caméra et, pour pallier au problème de son, un microphone⁹⁴ est ajouté (positionné sur la caméra). Malheureusement, celui-ci n'a pas fonctionné. Ceci a engendré quelques difficultés lors de la retranscription.

L'organisation du dispositif spatial est relativement simple à gérer dans la mesure où le groupe d'apprenants ne dépasse pas quinze élèves, tous réunis dans une même partie de la salle. La caméra se trouvant alors en diagonale : tant les apprenants que l'enseignant entrent dans le champ. La disposition de la classe est la suivante :

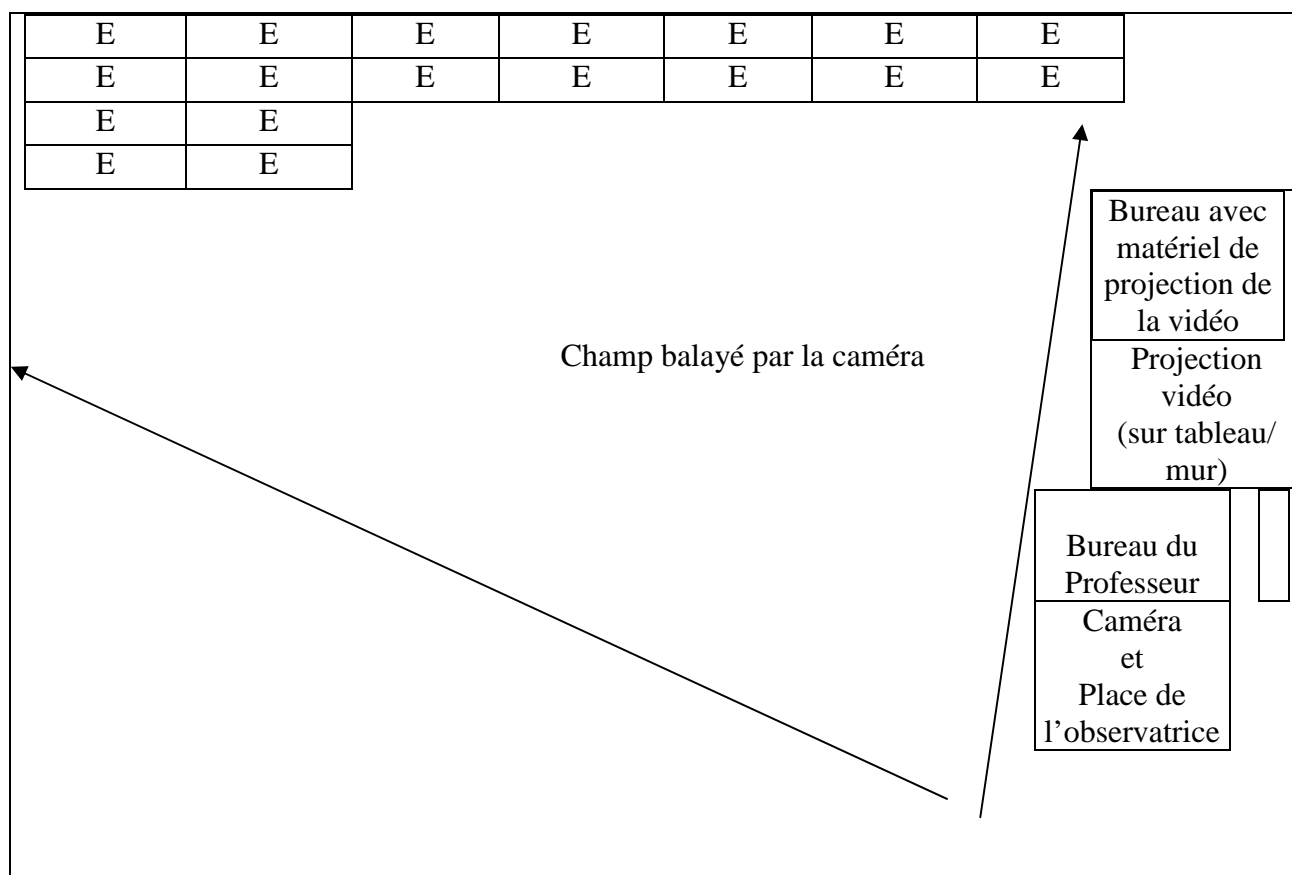


Figure 10: Dispositif mis en place dans la classe

⁹³ . Deux caméras VHS de marque Sony.

⁹⁴ . Microphone de marque Shenggu, SG 108 : Digital Vidicon.

Pour les huit observations, les apprenants jouent le jeu et changent de place, afin d'être tous dans le champ de la caméra⁹⁵. En effet, dans les salles de cours, les places sont fixes et chacun des élèves a sa place attitrée depuis le début de l'année. Ce sont les professeurs qui se déplacent de classe en classe pour aller enseigner.

L'observatrice/expérimentatrice, assise à côté de la caméra, face aux apprenants et à l'enseignant, prend des notes sur le déroulement du cours et les interactions en classe: l'observation est donc systématique. Elle est également non-participante dans la mesure où l'expérimentatrice n'intervient jamais dans le déroulement du cours. De ce fait, le dispositif d'observation, même si il a quelque peu interpellé les étudiants les premières minutes du premier cours, s'est vite fait oublier. Une fois le cours réellement engagé, les étudiants oublient notre présence.

Malgré le manque de matériel performant (caméras numériques, microphones...), les observations des deux classes se déroulent sans grande difficulté. Les films de classe nous permettent d'avoir une vision fidèle de ce qui se passe réellement dans cet espace clos : les diverses interactions enseignant/apprenants à travers le discours verbal, le para-verbal⁹⁶ et le non-verbal⁹⁷. Ces films sont ensuite convertis en fichiers afin d'être lisibles sur ordinateur (pour notre part, un PC).

2.2.4 Présentation des huit cours choisis

Nous avons choisi d'observer huit cours d'oral, dispensés par deux enseignantes (quatre cours chacune), dans le cadre d'une expérience contrôlée. En effet, il n'est pas question d'aller observer des cours d'oral, au hasard, mais bien au contraire de mettre en place un dispositif nous permettant de contrôler un nombre maximum de variables, dans ce que nous voulons observer. Pour ce faire, nous choisissons nous même le document vidéo à utiliser dans chacun des cours, nous le donnons à didactiser à chacune des enseignantes une semaine avant le cours. Pour la réalisation de cette tâche, une trame à suivre avec des objectifs à atteindre est confiée aux enseignantes.

⁹⁵. Voir annexes 51 et 52 : Plan de la salle de classe de PA et PB et disposition des élèves (cours 1 à 4).

⁹⁶. Le para-verbal est une composante de la communication non-verbale qui permet d'envisager tout ce qui est relatif à la voix, à la prosodie (ton, intonation et rythme d'un énoncé).

⁹⁷. Les paramètres non-verbaux sont constitués par l'ensemble des gestes, postures, mimiques ainsi que les modulations vocales qui accompagnent spontanément notre discours et sur lesquels nous réagissons au discours d'autrui.

2.2.4.1 Intérêt d'un support vidéo

Faire le choix d'un document vidéo n'est également pas le fruit du hasard. Il s'avère que dans le programme de l'année 2, pour les cours d'oral, un travail de compréhension et de production orales à partir d'extraits vidéo (en tant que documents authentiques) est prévu. Nous nous sommes donc pliée aux exigences du programme, mais cela ne nous a en aucun cas dérangé, dans la mesure où l'utilisation de documents authentiques oraux (et notamment la vidéo) présente un grand intérêt pour nous.

En effet, utiliser la vidéo en classe de langue (nous entendons par là, des extraits authentiques tirés d'émissions de télévision, des extraits de films...) permet aux apprenants d'être en contact direct avec une langue authentique, un français authentique et actuel, tel que nous le parlons dans telle ou telle région du monde. La télévision est en quelque sorte une fenêtre sur le monde qui permet d'élargir son horizon, de découvrir d'autres cultures. Elle permet aussi d'être en prise avec l'actualité mondiale dans tous les domaines (politique, économique, artistique, sportif, scientifique, etc.) ainsi que de travailler aussi bien un français généraliste que de spécialité. Le document télévisuel offre une grande variété de situations de communication qui "reproduisent notre environnement réel" (Lancien, 1986) et d'actes de paroles nécessaires à l'apprentissage d'une langue. Les documents vidéo proposent toute une gamme de productions linguistiques ancrées dans une réalité culturelle. L'image mobile joue alors un rôle capital en proposant à l'élève tous les éléments de la situation, tout le contexte non linguistique.

D'autre part, l'étudiant est familier de la télévision et prend donc du plaisir à la regarder. Dans la plupart des cas, l'élève connaît bien le média télévisuel. Il en a une représentation qui peut être utilisée en classe lors d'une didactisation dans les activités d'anticipation à partir d'un générique par exemple ou de journaux télévisés. Il prend plaisir à "regarder la télé" et prend donc plaisir à "travailler avec la télé". C'est aussi pour eux et dans la représentation qu'ils s'en font, l'un des moyens les plus sûrs d'approcher une langue authentique et de la découvrir dans diverses situations de communication. Il s'agit donc d'un support a priori attirant.

Par ailleurs, la combinaison des canaux visuels et sonore permet une grande variété d'exercices qui assurent un rythme dynamique en classe. Sur le plan neurolinguistique, le cerveau est davantage stimulé par la simultanéité audiovisuelle (sons/mots et images mobiles). Le support audiovisuel est une source d'images, de sons, de mots et de rythmes qui stimule l'imaginaire et la créativité de l'apprenant (Cornuejols, 2001) dont "la capacité

de mémoire...est quasiment sans limites" (Lancien, 1986). L'apprenant devient alors téléspectateur actif et un véritable acteur dans son processus de maîtrise de la langue. En outre, la simultanéité audiovisuelle spécifique à la télévision stimule une gamme massive de facultés corticales qui favorisent une activité mentale combinée facilitant le processus d'apprentissage.

Enfin, rappelons qu'utiliser la vidéo en classe de langue, soit "lire un film" offre de multiples possibilités. L'étude d'un extrait vidéo permet de percevoir, de la langue écrite (génériques, cartons intertitres, fragments de lettres, journaux, enseignes, sous-titres, etc.), de la langue parlée (dialogues, monologues, y compris l'intonation, l'accentuation, l'intensité, etc.), des sons (des bruits, de la musique, etc.), des signes gestuels (mimiques, gestes, etc.) et des images, avec leur contenu (le décor, l'aspect des objets et des personnages), leur échelle (gros plan, plan moyen, plan américain, etc.), leurs mouvements (d'appareils ou de personnages) et leur succession. A la variété des supports correspond la variété des activités que l'on peut mener en classe avec un document vidéo. En effet, les quatre compétences linguistiques peuvent tour à tour être travaillées (compréhension et production orales et écrites). Certaines de ces activités en convoquent plusieurs en même temps. Selon Lancien (1986) il est aussi possible qu'une cinquième compétence s'y agrège : il s'agit de l'attention visuelle (AV). Le travail à partir de la vidéo n'a de sens pour lui, que si s'instaure en permanence un va-et-vient entre compréhension orale et écrite, attention visuelle et production orale et écrite.

2.2.4.2 Intérêt pédagogique des supports

Les supports choisis doivent avant tout présenter un fort intérêt pédagogique. Ils doivent susciter l'attention des apprenants, les intéresser tant culturellement que linguistiquement, et les motiver à s'exprimer. Notre but est que les documents vidéo choisis s'intègrent parfaitement dans la continuité des cours d'oral dispensés pendant le reste de l'année universitaire.

Ceux que nous utilisons proviennent tous les quatre du DVD pour la classe « Latitudes 2 »⁹⁸ (niveau A2/B1), qui accompagne la méthode de français, du même nom. Ce DVD contient douze documents authentiques pour la classe : des extraits de nature

⁹⁸ . Mérieux, R. & Loiseau, Y. (2009). Latitudes 2. Paris: Didier.

variée (reportages, extraits de films, interview, clip de chanson, etc.), de courte durée qui ont pour but d'entretenir la motivation des apprenants et d'élargir leurs connaissances du monde francophone. Ce DVD est accompagné d'un livret⁹⁹ contenant des fiches d'activités, pour travailler la compréhension, le vocabulaire et la communication; de retranscriptions de tous les documents vidéo et de douze fiches pour le professeur qui donnent les objectifs de chaque document, des conseils pratiques et des informations culturelles. La démarche pédagogique de Latitudes 2 tend à développer les stratégies de compréhension des apprenants. Leur mise en place passe par l'observation, l'anticipation, la recherche de mots-clés, l'interprétation et bien d'autres facteurs inconscients de la perception orale. L'accès au sens en français se fait ainsi de manière plus naturelle.

Nous décidons de choisir nos extraits dans ce DVD pour plusieurs raisons. D'une part, nous sommes certaine que le niveau linguistique de l'extrait vidéo convient parfaitement au niveau des apprenants. D'autre part, en utilisant un document "officiel", nous avons tout à fait le droit de le diffuser en classe. En outre, nous nous sommes assurée au préalable (au près du directeur pédagogique) que les enseignantes observées à l'UNCS ne connaissaient pas cette nouvelle méthode de travail et que celle-ci ne faisait pas partie des méthodes et autres ouvrages se trouvant dans la bibliothèque réservée aux enseignants.

En conséquence, nous utilisons quatre des douze documents proposés pour notre expérience. Nous les avons sélectionnés pour leur intérêt pédagogique. Ces quatre extraits vidéo sont donnés (à didactiser) aux enseignantes sans les fiches d'activités pour les apprenants et sans les fiches pour le professeur. Les quatre extraits choisis sont les suivants¹⁰⁰:

- **"L'ouverture des magasins le dimanche"** qui est un reportage, extrait de *"Combien Ca Coûte?"* (durée: 1' 56). On y traite d'une question de société française : le travail du dimanche. Considéré comme un acquis social, le repos dominical fait débat dans l'Hexagone, en particulier pour les commerces. Depuis quelques années, la remise en question du repos dominical revient régulièrement comme sujet de débat au Parlement français. Une loi a été votée en juillet 2009 : les magasins des grandes villes (Paris, Lille et Marseille) et des zones touristiques vont pouvoir ouvrir le dimanche. Dans les grandes villes, les salariés devront être volontaires et

⁹⁹ . Dintilhac, A. (2009). Livret pédagogique du DVD. Paris: Didier

¹⁰⁰ . Voir annexes 1, 2, 3 et 4 : Retranscription du document vidéo utilisé pour les cours 1 à 4.

recevront un double salaire. Dans les communes touristiques, les détracteurs de ce sujet regrettent qu'aucune protection des salariés ne soit mise en place de façon obligatoire. Les petits commerçants craignent aussi de ne pas pouvoir faire face à la concurrence.

Ce document propose un exemple de galerie commerciale qui ouvre le dimanche. Il apporte des arguments, principalement en faveur du travail le dimanche, au travers d'interviews de différentes personnes (salariés, passants). Il permet de faire travailler différentes stratégies : repérer la structure du document, anticiper les thèmes généraux, interpréter des paroles, comprendre en contexte et comprendre la langue de façon détaillée. Il s'agira également pour les étudiants de saisir le sens des différentes opinions présentées.

- **"Les guignols de l'Info"** qui est une émission télévisée satirique (durée: 1'39). Depuis vingt ans, cette émission présente sous forme de caricature de journal télévisé, l'actualité politique et sociale française, mais aussi mondiale. Les personnages sont représentés par des marionnettes et les voix sont celles d'imitateurs. La longévité de ce programme s'explique par la popularité des Guignols de l'info en France. Ce document est donc un extrait d'un programme télévisé français, basé sur la caricature des personnes médiatiques. Il permet d'étudier le thème de la caricature des hommes politiques et d'aborder un sujet à résonance mondiale : le téléchargement de musique sur Internet. La vidéo met en relief des aspects de la caricature que le dessin figé ne peut aborder. Cette forme d'expression, qui grossit volontairement ce qu'elle veut faire comprendre, permet en outre de faciliter l'accès au sens pour les apprenants. Grâce à ce document, les étudiants vont découvrir un programme humoristique très regardé en France et la façon dont celui-ci parodie le Président français, Nicolas Sarkozy. Le téléchargement illégal de musique sur Internet est par ailleurs l'un des points de travail du gouvernement français, et le fait que la femme du Président soit chanteuse permet d'ajouter une dimension privée à ce débat public. L'humour et la découverte culturelle sont deux points qui vont motiver les apprenants.

- **"Ah! Si j'étais riche"** qui est un extrait de film (durée: 1'34). Ce film (datant de 2002), qui raconte l'histoire d'un gagnant au loto, est un exemple typique de comédie à la française où l'humour réside principalement dans des situations burlesques. Au-delà de la compréhension linguistique, les étudiants seront amenés à observer le contexte, le décor, les éléments qui apportent des indices pour la compréhension linguistique. En effet, dans cet extrait, il y a peu de paroles, mais beaucoup de choses à comprendre ou à deviner par l'observation. À la fin de ce travail d'interprétation, ils pourront ainsi mieux imaginer un scénario pour ce passage.

- **"Les Français et le vélo"** qui est un reportage (durée: 2'12). Après l'engouement qui en a fait un élément essentiel du stéréotype des Français, la bicyclette a perdu de sa popularité et revient doucement au goût du jour. Actuellement, de plus en plus de villes françaises s'équipent d'un système de prêt ou de location de vélo (le Vélib' dont on parle dans ce reportage). Les habitants des grandes villes achètent des vélos, avec pour but d'effectuer une partie de leurs trajets quotidiens sans voiture. Les motivations du retour à la bicyclette sont variées, mais il s'agit le plus souvent d'éviter les embouteillages et de réduire la pollution. Les Européens du Nord restent les plus grands utilisateurs du vélo ; en comparaison, les Français l'utilisent peu, malgré la tendance actuelle. Cette vidéo présente aux étudiants ce phénomène de société et montre le retour du vélo sur le devant de la scène, même s'il reste encore très marginal en comparaison avec d'autres pays européens. Outre cet apport culturel, le document permet de travailler la compréhension à la fois globale et détaillée, et les apprenants iront encore plus loin en effectuant des exercices linguistiques de repérage de mots-clés et de compréhension en contexte. Par son apparente simplicité et l'originalité de l'utilisation des images d'archives, cette vidéo éveillera la curiosité des étudiants.

2.2.4.3 Consigne donnée aux enseignants

Les enseignantes observées ont pour consigne de **procéder à une compréhension orale suivie d'une production orale du document vidéo proposé**, durant les deux

périodes de cours d'oral (pendant environ une heure trente). Le document vidéo est donné à didactiser une semaine à l'avance, c'est-à-dire qu'il est demandé à chacune des enseignantes de rendre accessible et approprié ce document en classe, pour les apprenants; par ces documents audiovisuels, l'objectif est l'apprentissage¹⁰¹.

Pour contrôler d'autres variables, nous fournissons aux enseignantes **une trame à suivre** pour chacun des cours. Cette trame donne quelques pistes à suivre mais, bien évidemment, n'impose pas une seule manière de faire. Ainsi, aucune indication ne doit permettre à l'enseignant de deviner ce sur quoi nous portons particulièrement notre attention. Chaque enseignant a donc choisi seul la structure et le déroulement de son cours, en fonction du niveau de ses apprenants, de leurs connaissances antérieures mais aussi des objectifs pédagogiques fixés. La conception de cette trame prend appui sur une approche communicative (Courtyllon, 2003; Ducrot, 2005, Cuq & Gruca, 2005). La démarche est proposée par étapes: un visionnage sans le son, puis un autre avec le son, ce qui permet tout d'abord, une compréhension globale puis détaillée et pour terminer, une discussion/débat.

La trame est donnée aux enseignants en même temps que l'extrait vidéo à étudier. **Ils didactisent le document vidéo** et nous donnent leur préparation quelques jours avant le cours. Ils effectuent la même chose avant chaque cours.

Nous préparons également ces quatre cours. En effet, il est indispensable de bien cerner le contenu du document, les objectifs à atteindre et les moyens et stratégies à mettre en place pour atteindre ces derniers. Nous didactisons complètement ces extraits vidéo : étape par étape¹⁰². Pour cela, nous nous appuyons largement sur les conseils pédagogiques et fiches déjà existantes dans le livret accompagnant le DVD Latitudes 2.

Voici un exemple de trame donnée aux enseignants ¹⁰³: il s'agit du premier document étudié en classe: *"L'ouverture des magasins le dimanche"* extrait de l'émission « Combien ça Coûte ».

¹⁰¹. La didactisation est l'opération consistant à transformer ou à exploiter un document langagier brut pour en faire un objet d'enseignement. Ce processus implique généralement une analyse prédidactique, d'essence linguistique, pour identifier ce qui peut être utile d'enseigner (Cuq, 2003).

¹⁰². Voir annexes 5, 6, 7 et 8: les quatre extraits vidéo didactisés par l'expérimentatrice.

¹⁰³. Voir annexe 9: « Trame à compléter par le professeur » sur « *L'ouverture des magasins le dimanche* ». Pour les « trames à suivre » des autres extraits vidéo: voir annexes 10, 11 et 12.

	Explications précises	Remarques
Références du document	Il s'agit d'un document audiovisuel, d'un extrait d'émission « Combien ça coûte », « L'enquête de la semaine », traitant de l'ouverture des magasins le dimanche. Cette émission diffusée sur TF1, date du 7 décembre 2008.	Cette émission est intéressante car elle traite d'une question de société. En effet, depuis quelques années, la remise en question du repos dominical revient régulièrement comme sujet de débat au Parlement français. Une loi a été votée en juillet 2009 : les magasins des grandes villes (Paris, Lille et Marseille) et des zones touristiques vont pouvoir ouvrir le dimanche. Dans les grandes villes, les salariés devront être volontaires et recevront un double salaire. Dans les communes touristiques, les détracteurs de ce sujet regrettent qu'aucune protection des salariés ne soit mise en place de façon obligatoire. Les petits commerçants craignent aussi de ne pas pouvoir faire face à la concurrence.
Le public visé	Cette séquence s'adresse à un groupe d'élèves de <u>niveau intermédiaire</u> , soit le niveau « fin A2-début B1 » du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL).	
Le cadre général dans lequel prend place l'activité	Ce document authentique remplit de nombreuses fonctions : il permet la compréhension orale ainsi que l'expression orale. Il constitue donc <u>une séquence entière d'environ 1 heure 45/ 2 heures</u>	
Les objectifs	Afin d'exploiter au mieux ce document, il serait intéressant de l'utiliser comme complément pour terminer un cours sur le thème du <u>travail</u> ou encore lors d'ateliers (compléments des cours), ou tout le programme est revu mais de manière plus ludique (et en privilégiant l'oral). Les objectifs sont les suivants : <ul style="list-style-type: none"> - <u>communicatifs</u> : - être capable de comprendre une interview traitant d'un fait de société/saisir le sens des différentes opinions présentées - être capable d'interpréter des paroles - être capable d'exprimer son point de vue, son opinion concernant un fait de société - <u>linguistiques et grammaticaux</u> : - le lexique lié au monde du travail - l'accord/le désaccord - les articulateurs logiques - <u>socio-culturels</u> : - le travail - le repos dominical - les questions de société (en France) 	
La durée moyenne de l'activité	La séquence étudiée dure <u>1 minute 56</u> L'activité peut durer une séquence entière (d'environ 1 heure 45/2heures)	

<p>La démarche</p>	<p>Elle se découpe en 3 ou 4 étapes :</p> <p><u>Première étape : une lecture de l'extrait sans le son</u></p> <p><u>Deuxième étape : compréhension du document avec le son</u> = <u>compréhension globale</u> = <u>compréhension détaillée</u></p> <p><u>Troisième étape : réinvestissement des acquis dans une phase de prolongement</u> (étape pas forcément nécessaire)</p> <p><u>Quatrième étape : la discussion et le débat à partir de l'extrait de l'émission (sous forme d'argumentation)</u></p> <p>Discussion en classe entière</p> <p>Débat = Une <u>consigne précise</u> est donnée aux apprenants. Les actes de langage utilisés doivent être liés au débat (donc : présenter, définir, identifier, répéter, expliquer, réfuter, prouver, synthétiser...) Pour terminer, le professeur procède à un bilan, <u>une synthèse</u> de tout ce qui a été dit durant ce débat. Il fait le point et corrige les erreurs, si il y en a eu. = le débat doit être naturel et spontané</p>	<p>C'est une étape de <u>repérage visuel</u> et de motivation à l'écoute. <u>L'expression orale</u> prime car l'élève mobilise ses connaissances autour du thème abordé et ce, à partir des éléments visuels. L'apprenant réalise qu'il comprend déjà une grande partie du message <u>sans l'aide du canal linguistique</u> et que donc la communication ne passe pas que par ce canal, ce qui est rassurant pour lui.</p> <p>Le repérage est désormais sonore : l'élève repère des mots, des bouts de phrases. Il découvre les nouvelles structures à acquérir.</p> <p>Il peut également <u>confirmer ses hypothèses</u>.</p> <p>Le repos dominical En 1906, en France, le droit à un jour de repos par semaine pour les travailleurs a été adopté. Le dimanche a été choisi pour favoriser la vie de famille et la vie communautaire, puisque la majorité de la population était catholique et que la messe avait lieu le dimanche. Ce jour reste pour beaucoup une journée de rassemblement familial autour d'un repas.</p>
---------------------------	---	---

Tableau 12: Fiche pédagogique d'exploitation d'un document authentique imagé en classe de langue: trame à compléter par le professeur

Ce document de planification enseignante une fois remis à l'expérimentatrice, ainsi que l'entretien pré-cours, effectué avec chacune d'elles, informent sur la prévision du déroulement de leur cours. Ils aident également à repérer les convergences et écarts entre l'intention de l'enseignant et les mises en pratique en classe (intentions déclarées vs pratiques effectives).

2.3 Entretiens pré/post cours

Des entretiens semi-dirigés, d'une durée d'une dizaine de minutes, sont effectués avec les deux enseignantes avant et après chacun des cours d'oral. Ceux-ci ont lieu directement dans les salles de classe.

Avant chaque cours, nous faisons passer un entretien individuel à chacune des enseignantes. Cet entretien pré-cours informe sur la planification du cours: la démarche et le déroulement prévu (en termes d'activités, de temps prévu pour chacune d'elles...), sur les difficultés que l'enseignante a pu rencontrer dans la préparation de son cours et sur le thème du sujet choisi (Bressoux & Dessus, 2003; Blanchard-Laville & Nadot, 2004; Bucheton, 2009). Il comprend des questions semi-ouvertes et ouvertes et peu de questions fermées. Ces types de questions autorisent donc l'enseignant à dire ce qu'il veut sans aucun contrôle, mais aussi à diriger sa pensée vers ce sur quoi nous attirons notre attention. Dans la mesure où il s'agit d'un entretien semi-dirigé, chacune des enseignantes développe plus ou moins ses propos. Les questions posées sont les suivantes :

- 1. Pourrais-tu me décrire la démarche, le déroulement de ton cours ?
Comment vas-tu introduire la deuxième activité de production orale ?
Comment vas-tu organiser les activités en termes de durée ?**
- 2. As-tu rencontré des difficultés dans la préparation de ton cours ?**
- 3. Penses tu que les élèves vont apprécier ce genre de document ? Le sujet va-t-il leur plaire ? Penses-tu qu'ils participent ?**

A la fin de chacun des cours, un entretien individuel est effectué. Il permet de sonder les représentations des enseignantes sur leurs pratiques. Il semble intéressant de confronter les visions des deux enseignantes pour savoir quels mots elles mettent derrière leurs pratiques. Cet entretien s'organise autour de la thématique préparation et déroulement des séances. Nous voulons mesurer l'impact de la préparation de l'enseignant durant le déroulement du cours et mettre en valeur le comportement des apprenants. Les enseignantes, en explicitant et en revenant sur le déroulement de leur cours (métalangage), prennent du recul quant à ce dernier (Blanchard-Laville & Nadot, 2004; Bucheton, 2009).

Cet entretien donne des informations, plus particulièrement, sur le bilan de l'enseignante par rapport à son cours: sur les difficultés qui ont pu survenir pendant le cours et sur les points positifs et négatifs de son cours (activité qui a fonctionné ou non, participation ou non des apprenants à telle ou telle activité et pour quelles raisons).

Les questions posées sont les suivantes :

- 1. Quel est le bilan de ton cours ? As-tu fait tout ce que tu avais prévu ?**
- 2. Des difficultés sont-elles survenues pendant le cours ?**
- 3. Quels sont les points positifs et négatifs de ton cours ?**
- 4. Les apprenants ont-ils été réceptifs à ce sujet ?**

Le but de ces questions est essentiellement d'avoir les impressions de l'enseignante quant à son cours, mais surtout, à travers un métalangage, les justifications qu'elle apporte quant à son bilan. C'est réellement à ce moment là qu'a lieu un *feedback* cognitif sur le déroulement de son cours. L'enseignant prend conscience de ce qui a fonctionné et moins bien fonctionné et tente d'en expliciter les raisons. Selon le bilan, ce *feedback* peut entraîner une remise en question de leurs pratiques enseignantes, voire leur permettre de proposer de nouvelles pistes, de tenter de nouvelles stratégies.

3. Les entretiens : « questionnaire-entrevue »

Dans la mesure où il paraît primordial de mieux situer et cerner les deux enseignantes observées (PA et PB) (en termes de formation, d'expérience, de méthodologie utilisée, etc.), nous leur faisons passer un entretien (entre dirigé et semi-dirigé : un questionnaire-entrevue). Par ailleurs, ce même genre d'entretien a été mené avec tous les autres enseignants du département de français de l'UNCS, afin d'avoir une vision plus globale du contexte d'apprentissage dans lequel s'inscrit l'étude. Pour la présente recherche, nous ne retranscrivons que l'entretien effectué avec PA et PB ainsi que celui avec le directeur pédagogique du département de français (Répondant 1= R1). Ces entretiens durent, chacun, entre trente minutes et une heure et ont lieu dans la salle des professeurs.

Cet entretien diffère réellement des entretiens pré/post cours effectués avec PA et PB dans la mesure où les objectifs ne sont pas les mêmes. Dans les entretiens pré/post

cours, notre attention est focalisée sur le cours d'oral lui-même (la préparation, le déroulement, le bilan). Cet autre entretien a pour but de nous éclairer plus largement sur l'enseignant de FLE en Chine : d'une part sur sa formation, d'autre part, sur ses pratiques de classe et enfin sur son enseignement de l'oral. Cet entretien, plus général, présente une vision globale et permet de cette manière de mieux comprendre les habitudes et pratiques de classe des enseignants travaillant en Chine.

Pour ce faire, nous avons constitué **un schéma d'entretien**¹⁰⁴. Celui-ci n'impose pas une route toute tracée mais il permet simplement de prévoir tous les itinéraires possibles, du point de départ au point d'arrivée. Il contient tous les aspects du sujet qui doivent être abordés au cours des rencontres avec les enseignants. Il précise le genre d'informations que nous cherchons à obtenir. Puisqu'il s'agit d'un document écrit, le schéma d'entretien présente nécessairement les sujets de façon linéaire, mais l'ordre peut varier quelque peu au moment de l'entretien. Il permet de ne rien oublier, mais nous ne l'avons pas forcément suivi à la lettre. Le schéma reste un guide (Giroux & Tremblay, 2009). Le schéma d'entretien utilisé est composé de trois grandes parties et comporte une quarantaine de questions :

- **La première partie est consacrée à la formation de l'enseignant.** Nous échangeons à propos de sa formation, de son expérience dans l'enseignement et plus particulièrement dans l'enseignement du FLE.
- **La deuxième partie concerne les pratiques de classe de l'enseignant :** nos propos portent sur les méthodes d'enseignement qu'il a acquises (lors de sa/ses formation/s) et celles qu'il met en place dans sa classe, s'il utilise des manuels et des documents authentiques et sur ses réactions lorsqu'un apprenant ne saisit pas bien quelque chose en classe.
- **La troisième et dernière partie nous informe sur l'enseignement du français oral** en Chine et au sein de cette université. L'enseignant parle des cours d'oral et de ses préférences en termes d'activités et de supports.

¹⁰⁴. Voir annexe 56 : Guide d'entretien.

Le questionnaire-entrevue conçu pour les professeurs enseignant en Chine est le suivant :

<p style="text-align: center;">« Questionnaire-entrevue » (destiné aux professeurs français et chinois enseignant en Chine)</p> <p>I. <u>Le professeur et sa formation :</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. Combien d'années d'expérience avez-vous dans l'enseignement du français?2. Depuis combien de temps travaillez-vous dans cet établissement ? (celui où vous travaillez actuellement)3. Où avez-vous été formé ? en France ? en Chine ?4. Dans quel type d'établissement ?5. Combien d'années d'études avez-vous fait ?6. Quel est votre niveau d'étude ? (Licence/Master...)7. Dans quel domaine ? Quelle discipline ?8. Sentez-vous le besoin de continuer à vous former ?9. Si oui, suivez-vous des formations « officielles » pour compléter votre première formation (universitaire) ? En France ? En Chine ?10. Sinon, que faites-vous pour cela ?11. Quelle méthode d'enseignement vous a-t-on enseigné lors de votre formation initiale?12. Si vous avez suivi d'autres formations, quelle méthode d'enseignement vous a-t-on enseigné lors de ces autres formations ? <p>II. <u>Le professeur et ses pratiques de classe :</u></p> <ol style="list-style-type: none">13. En classe, quelle méthode d'enseignement pratiquez-vous ? Celle que l'on vous a enseignée lors de votre formation initiale? Lors des autres formations ? (traditionnelle/communicative...)14. De manière générale, quelle trame suivez-vous pendant votre cours de français ? Quelles sont les grandes étapes d'un cours pour vous ?15. Un manuel de travail vous est-il imposé pour vos cours ? Si oui, lequel ?16. Devez-vous suivre le programme complet dans son ensemble ? Devez-vous le suivre « à la lettre » (chapitre après chapitre) ou pouvez-vous simplement y piocher des documents pour fabriquer vos cours?17. Si vous n'avez pas de manuel imposé, quel type d'ouvrages utilisez-vous ? Quel manuel par exemple? Les consignes sont-elles en français ou en chinois ?18. Quels documents utilisez-vous en classe ?<ul style="list-style-type: none">- ceux des manuels imposés ?- ceux des manuels que vous avez choisis ?- ceux que vous avez trouvés sur Internet ? dans des magazines ? (documents authentiques)- autres...lesquels ?19. Si il s'agit d'un document authentique, quel est votre outil pour le didactiser ?<ul style="list-style-type: none">- des informations trouvées sur Internet ?- des informations grâce à votre formation initiale ?- des informations grâce à une formation ultérieure ? Si oui, laquelle ? Où ?- votre logique- autre...20. Travaillez-vous davantage l'écrit (CE/PE) ou l'oral (CO/PO) ?21. Si un élève ne comprend pas bien vos propos, que faites-vous en premier lieu?<ul style="list-style-type: none">- vous expliquez à nouveau ?
--

- vous reformulez vos propos ?
 - vous traduisez dans la langue maternelle de l'élève ?
 - vous faites expliquer par un autre élève qui a bien compris ?
 - autre...
22. Si le même élève ne comprend pas à nouveau, que faites vous en second lieu? (mêmes propositions)
23. Quel est le but de chacun de vos cours ?
- III. Le professeur et son enseignement de l'oral :**
24. Le cours d'oral est-il habituellement effectué par un professeur chinois ou français ?
25. Quel est le cas dans votre établissement ?
26. J'ai appris que celui-ci était souvent confié à des professeurs/lecteurs français. Que pensez-vous de cette situation ?
- En ce qui concerne l'enseignement de l'oral, un professeur français serait-il plus « adapté » ?
Si oui, pourquoi et à quels niveaux ?
- Quelles sont les compétences et atouts à mettre en valeur, d'un professeur chinois pour enseigner l'oral ?
27. Pour faire travailler la production orale à vos apprenants, quelles activités utilisez-vous en classe? (jeux de rôle, simulations, débats...)
28. D'où proviennent ces activités ? (activités des manuels, sur Internet, imaginés, documents authentiques, documents mutualisés au sein de votre établissement...)
29. **Le débat** est-il une activité que vous développez en classe ?
(Si NON= quelles en sont les raisons ? = fin de l'entrevue)
30. Si oui, à quelle fréquence ?
- rarement
- de temps en temps
- très fréquemment
- toujours
31. À quel moment du cours introduisez-vous ce débat ? (Début/milieu/fin)
32. Comment faites-vous travailler le débat en classe ? (petits groupes ? réflexion préalable avec préparation ? spontanéité ?...)
33. Les apprenants sont-ils complètement autonomes ou très encadrés par vous ?
34. Quel est le rôle du professeur lors d'un débat ?
35. Les apprenants apprécient-ils ce genre d'activité ?
36. Le débat leur permet-il de s'exprimer spontanément à l'oral ? Réagir verbalement par rapport à une information ou une donnée quelque peu « provocante », est-ce un moyen pour les « débloquer » à l'oral ?
37. Existe-t-il des sujets/thèmes que les apprenants n'aiment pas aborder ? Pour quelles raisons ?
- Est-ce culturel ?
- Linguistique ?
38. Comment faites-vous pour aborder ces thèmes délicats ?
- = Je vous remercie d'avoir pris le temps de répondre à mes nombreuses questions

Tableau 13: Schéma d'entrevue destiné aux professeurs enseignant en Chine

4. Le questionnaire

Pour compléter nos données, nous faisons remplir un questionnaire, aux étudiants chinois d'année 2 et 3 (à une soixantaine d'apprenants au total)¹⁰⁵. Ce questionnaire est conçu dans le but d'obtenir des informations complémentaires à celles apportées par les enseignants, à savoir les motivations des étudiants à apprendre le français, leurs difficultés en classe, leur vision de la compétence orale et leurs préférences en termes d'activités et de supports¹⁰⁶. Il leur est demandé de compléter celui-ci, le soir à leur domicile. En effet, nous ne voulons pas déranger l'organisation des cours, c'est la raison pour laquelle ce questionnaire est rempli hors classe. Il s'agit donc d'un questionnaire autoadministré. Celui-ci est rédigé en français (et non traduit en chinois) car le niveau des élèves est largement suffisant pour une bonne compréhension des différentes questions (niveau entre A2 et B2). Les apprenants répondent également en français.

Il est composé de vingt-quatre questions: des questions ouvertes, semi-ouvertes, fermées et avec énumération d'items/ réponse à choix multiples. Nous avons veillé à la présentation visuelle de celui-ci: la consigne doit être claire et présentée en évidence. Dans notre cas, celui d'un questionnaire autoadministré, nous nous sommes assurée que le questionnaire soit lisible et que le test soit imprimé en caractères assez gros. Il est important que le répondant sache toujours où inscrire sa réponse. Afin d'éviter que ce dernier omette de répondre à certaines questions, il est préférable de n'utiliser que le coté recto de chaque feuille du questionnaire.

En ce qui concerne l'ordre des questions, l'enchaînement de celles-ci doit paraître le plus naturel possible au répondant. En effet, chaque fois qu'une série de questions sur un même thème se succède, il est souhaitable de nommer le thème d'abord. L'ordre des questions est "en entonnoir", c'est à dire que nous posons d'abord les questions les plus globales et poursuivons avec les plus précises (Giroux & Tremblay, 2009).

¹⁰⁵. Voir annexe 55 : Questionnaire destiné aux apprenants.

¹⁰⁶. Quelques réponses à ces questionnaires ont déjà été préalablement présentées dans ce même chapitre 1, partie intitulée "Motivations des apprenants quant au choix de l'apprentissage du français".

Afin d'éviter un phénomène de désirabilité sociale¹⁰⁷ (Edwards, 1957; Raghubir & Menon, 1996, p.635), nous utilisons diverses stratégies telles que: d'une part, augmenter l'anonymat et d'autre part, transformer le contenu de certaines questions. Par exemple, quand on mesure des variables de pensées sanctionnées par la rectitude politique (racisme, sexisme, tabous...), il est bon de présenter les modalités de réponse en commençant par la moins socialement désirable. (Giroux & Tremblay, 2009). Ou encore, en débutant la question par un préambule qui vise à mettre le répondant à l'aise en lui laissant entendre que, sur ce sujet, une position peu acceptable socialement est moins marginale qu'il pourrait le croire. Bien sûr, un tel préambule allonge la question et on a tendance à croire qu'une question longue risque d'être mal comprise. C'est d'ailleurs généralement le cas. Mais, selon certains travaux (Bradburn et Sudman, 1979), il paraît que quand il s'agit de sujets délicats, les répondants font preuve d'une plus grande honnêteté, lorsqu'ils répondent à une question longue que lorsqu'ils répondent à une question courte.

Le questionnaire se compose de trois parties:

- **La première partie est consacrée aux raisons pour lesquelles l'apprenant a choisi d'apprendre le français:** le lieu où il a appris cette langue, les motivations de cet apprentissage et les débouchés professionnels qui peuvent désormais s'offrir à lui.
- **La deuxième partie concerne l'apprenant en classe de français:** les difficultés qu'il rencontre en classe, les compétences les plus difficiles à acquérir et son attitude face à son professeur quant à une incompréhension.
- **La troisième et dernière partie nous informe sur l'apprentissage de la compétence orale (compréhension et production) par l'apprenant:** il se confie sur les difficultés qu'il peut rencontrer à l'oral, sur les supports qu'il trouve les plus attrayants et intéressants, sur les activités qui le motivent à s'exprimer et sur les sujets et thèmes qui peuvent l'inspirer ou au contraire le bloquer (sujets tabous). Enfin, nous apprenons quelles sont leurs attentes réelles d'un cours d'oral.

¹⁰⁷. Cette notion est plus largement développée dans une partie précédente : Partie 2, chapitre 1, partie 2.2.3, intitulée: "Dispositif d'observation".

Le questionnaire complété par les apprenants chinois de l'UNCS est le suivant:

<p style="text-align: center;">Questionnaire à compléter (Apprenants chinois/ Chine)</p> <p>= Répondez aux questions suivantes :</p> <p>I. <u>L'apprenant et ses choix :</u></p> <p>1. Depuis quand étudiez-vous le français ? depuis combien d'années ?</p> <p>2. Quel est votre niveau en français actuellement ? A1 ? A2 ? B1 ? B2 ?</p> <p>3. Dans quel établissement avez-vous appris le français ?</p> <p>= Choisissez une ou plusieurs réponses en entourant la lettre correspondante</p> <p>a) au lycée, lequel ? b) à l'université, laquelle ? c) dans un centre de langues privé, lequel ? d) dans une Alliance Française, laquelle ?</p> <p>4. Pourquoi avoir choisi l'Université Normale de Chine du Sud (UNCS) de Canton pour apprendre le français?</p> <p>5. Pour quelles raisons apprenez-vous le français ? Quelles sont vos motivations ?</p> <p>= Choisissez une ou plusieurs réponses en entourant la lettre correspondante</p> <p>a) c'est obligatoire à l'école b) pour le plaisir (c'est une belle langue) c) pour des raisons professionnelles (peut-être une meilleure carrière pour ceux qui parlent le français) d) pour d'autres raisons. Lesquelles ?</p> <p>Justifiez votre choix : A quoi la langue française vous sert-elle ?</p> <p>6. Si c'est pour des raisons professionnelles, quel est le métier que vous envisagez de faire ? Quel poste comptez-vous occuper ? En France ? En Chine ?.....</p> <p>7. De manière générale, en Chine, la langue française aide à accéder à quel genre de poste/d'emploi ?.....</p> <p>II. <u>L'apprenant en classe :</u></p>
--

8. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez quand vous apprenez le français ? Vos difficultés sont-elles plutôt au niveau de la compréhension à l'écrit ?

de l'écriture de textes ?

de la compréhension à l'oral ?

de l'expression orale ?

.....
.....
.....

9. Quelle(s) méthode(s) (livre(s)) utilisez-vous pour apprendre le français ?

.....
.....

10. Dans ce manuel, les consignes sont-elles en français ou en chinois ?.....

.....

11. Appréciez-vous ce manuel ? Avez-vous fait des progrès avec celui-ci ?

.....
.....

12. Lorsque vous êtes en classe, quand vous ne comprenez pas bien les propos de votre professeur, que faites-vous ?

= Choisissez une ou plusieurs réponses en entourant la lettre correspondante

- a) vous demandez à votre voisin
- b) vous demandez à votre professeur, sur le moment, en classe
- c) vous demandez à votre professeur à la fin du cours (en tête à tête)
- d) vous cherchez, le soir même, dans votre manuel ou un dictionnaire
- e) autre...

13. Prenons le cas où vous ne comprenez pas les propos de votre professeur et où vous lui demandez directement en classe, sur le moment. Que fait votre professeur pour vous aider à comprendre ?

= Choisissez une ou plusieurs réponses en entourant la lettre correspondante

- a) il vous explique à nouveau
- b) il reformule ses propos
- c) il traduit dans votre langue maternelle
- d) il fait expliquer ses propos par un autre élève qui a bien compris
- e) autre...

III. L'apprenant et la compétence orale :

14. L'oral (la compréhension et la production) est pour vous, une compétence:

= Choisissez une ou plusieurs réponses en entourant la lettre correspondante

- a) plus difficile que l'écrit (compréhension et production)
- b) aussi difficile que l'écrit
- c) plus facile que l'écrit

15. Dans quelle compétence vous sentez-vous le plus à l'aise : la compréhension orale ou la production orale ?

.....
.....
.....

16. Pour quelles raisons ?

.....
.....

17. Quels sont les supports avec lesquels vous aimez travailler ?

= Choisissez une ou plusieurs réponses en entourant la lettre correspondante

- a) des extraits de films, séries télévisées
- b) des publicités
- c) des extraits de radio
- d) des chansons
- e) autre...lesquels ?

18. Pour la production orale, quelles sont les activités ou vous vous sentez le plus à l'aise pour communiquer et vous exprimez librement ?

= Choisissez une ou plusieurs réponses en entourant la lettre correspondante

- a) les jeux de rôles/simulations
- b) les débats
- c) les discussions
- d) les exercices de simulation
- e) autres...lesquelles ?

19. Avez-vous l'habitude de faire **des débats** en classe ?

.....

20. Si oui, quelles sont les consignes de votre professeur ? Pour cela, répondez aux questions suivantes :

- y-a-t'il une préparation au préalable ?

.....

- Le travail s'effectue par groupes ou toute la classe travaille ensemble ?

.....

- Vous impose t-on un point de vue : vous êtes « pour » ou « contre » quelque chose ?.....

.....

21. Appréciez-vous ce genre d'activités ? Aimez-vous débattre sur des sujets divers ? Pourquoi ?.....

.....

.....

.....

22. Il arrive parfois que l'on n'aime pas trop parler de certains sujets qui sont considérés comme tabous. Y a-t-il des thèmes avec lesquels vous pourriez vous sentir mal à l'aise lors d'un débat?

= Choisissez une ou plusieurs réponses en entourant la lettre correspondante

- a) les relations homme/femme
- b) la religion
- c) la politique de votre pays/votre point de vue politique
- d) la peine de mort
- e) l'avortement
- f) autres...lesquels ?

<p>23. Par contre, quels sont les autres thèmes de débat sur lesquels vous aimez vous exprimer ?.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>24. Pour terminer, quelles sont vos attentes d'un cours d'oral ? Que souhaitez-vous réellement apprendre durant ces cours ? Qu'attendez-vous de ces cours ?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Je vous remercie d'avoir pris le temps de compléter ce questionnaire.</p> <p>Charlotte Vallat Enseignante de Français Langue Etrangère (FLE) Doctorante Octogone- Lordat- Université de Toulouse II Le Mirail.</p>
--

Tableau 14: Questionnaire à compléter par les apprenants chinois

Conclusion intermédiaire

Dans cette partie, un tableau du contexte dans lequel prend place l'expérience contrôlée est dressé. L'enseignement du FLE en Chine est actuellement en pleine expansion. En effet, la Chine est le seul pays au monde qui ouvre quatre à cinq départements de français en université, par an. Il en existe aujourd'hui près de quatre-vingts: le public chinois est très demandeur de formation en français.

La formation aujourd'hui dispensée en langue évolue : on s'oriente davantage vers des formations pluridisciplinaires où les étudiants restent des spécialistes de langue mais sont également formés dans un autre domaine lié aux échanges internationaux (commerce, économie, management, droit...). On les appelle les **étudiants de langue à "compétences composées"** (Fu, 2006). L'Université Normale de Chine de Sud (UNCS) à Canton, suit cette logique de formation pluridisciplinaire car les étudiants apprennent le français tout en étant spécialisés dans le « Monde des Affaires » dès leur deuxième année. L'UNCS est une université de première catégorie¹⁰⁸ : elle est dynamique et novatrice dans l'enseignement du français. Les responsables du département **privilégient une approche communicative** (Bérard, 1991; Courtillon, 2003) et une perspective actionnelle (CECRL, 2001), en mettant

¹⁰⁸. L'UNCS est une université de première catégorie, classée « projet 211 » : il s'agit d'un établissement d'excellence dans le domaine de la formation et de la recherche. Davantage de détails dans le chapitre 1, la partie intitulée « l'Université Normale de Chine du Sud ».

en place des curricula par niveau, en développant, entre autres, une pédagogie du projet et une utilisation de documents le plus authentiques possible.

A travers **la description du protocole et du dispositif** mis en place au sein de cette université chinoise, nous avons brossé le portrait des divers participants : d'une part, les apprenants chinois (pour les observations de classes : ils sont une trentaine, en année 2, d'un niveau A2/B1) et d'autre part, les deux enseignantes qui ont accepté de participer à cette expérience et ont contribué à notre recherche. Parce qu'il est primordial de bien situer les enseignantes observées et de les envisager dans un contexte plus large, **des entretiens sont effectués avec chacune d'elles**. Ces entrevues éclairent quant à leur formation (universitaire ou autre), à leur expérience dans l'enseignement du FLE et à la méthodologie d'enseignement qui a cours dans leur salle de classe.

La méthodologie d'observation utilisée dans cette étude se déroule en trois temps et permet ainsi d'envisager l'action enseignante dans sa continuité (Bucheton, 2009). En partant de la planification du cours (par un entretien pré-cours et un document de planification enseignante) (Bressoux & Dessus, 2003; Blanchard-Laville & Nadot, 2004), en passant par son déroulement (l'observation des pratiques réelles de classe), et en faisant ensuite un bilan (entretien post-cours: métacognition) (Blanchard-Laville & Nadot, 2004), il est ainsi possible de considérer la classe dans son intégralité, tout en respectant sa complexité et une certaine continuité.

Même si la consigne de suivre une trame préétablie par nous même, a été donnée aux enseignantes, il apparaît que tant leurs préparations que le déroulement de leurs cours, diffèrent. Chaque enseignante a délibérément « pensé son cours » (Courtyllon, 2003), selon son expérience, sa formation, ses habitudes de travail : deux profils pédagogiques bien distincts apparaissent.

Il est vrai que les deux enseignantes ont **deux profils bien distincts** dans la mesure où elles n'ont pas la même origine (l'une est chinoise, l'autre québécoise francophone), elles n'ont pas la même formation initiale ni les mêmes méthodes d'enseignement. D'après les entretiens effectués avec chacune d'elles, il semblerait que les pratiques de l'enseignante québécoise s'inspirent davantage des Approches communicatives (Bérard, 1991; Courtyllon, 2003) et de la perspective actionnelle (CECRL, 2001) alors que celles de

l'enseignante chinoise soient davantage **le reflet d'une accommodation au système universitaire et au public chinois**, dans la mesure où elle utilise tant une méthode traditionnelle (dite « grammaire/traduction ») qu'une approche plus communicative.

Ceci rend d'autant plus riche le corpus. Ce dernier étant constitué de huit classes d'oral (quatre par enseignante), d'entretiens pré et post cours (huit par enseignante) et d'entretiens plus généraux (un total de trois entretiens : les deux enseignantes observées et le responsable pédagogique du département de français), filmés et retranscrit à l'aide de la Convention ICOR¹⁰⁹.

¹⁰⁹. Voir la convention de transcription ICOR complète, en annexe 21(UMR 5191 ICAR : CNRS – Lyon 2 ENS-LSH. Mise à jour en novembre 2007)

Chapitre 2 : Outils pour l'analyse des données

Une fois les données récoltées, des outils sont nécessaires afin de les analyser au mieux. Dans la mesure où l'objectif de la recherche est d'analyser des interactions entre individus, c'est-à-dire les interactions présentes lors des entretiens et celles échangées en classe entre l'enseignant et ses apprenants, la présente étude s'inscrit, par conséquent, dans le champ de **la perspective interactionniste** (Mondada, 1995; Kerbrat-Orecchioni, 1998, 2000, 2004; Pekarek-Doehler, 2000 ; Kerbrat-Orecchioni & Traverso, 2002).

Dans un premier temps, sont retranscrits tous les cours filmés ainsi que l'ensemble des entretiens, avec **la convention ICOR**¹¹⁰. Cette norme est privilégiée car elle permet de retranscrire une grande partie des interactions : tant le langage verbal, que le para-verbal et le non-verbal. Le corpus, sur lequel nous travaillons, se compose désormais des huit cours dispensés par les deux enseignants choisis et des divers entretiens menés à l'UNCS (généraux et pré/post cours). Dans les sciences humaines et sociales, **le corpus** désigne les données servant de base à la description et à l'analyse d'un phénomène. En ce sens, la question de la constitution du corpus est déterminante, puisqu'il s'agit à partir d'un ensemble clos et partiel de données, d'analyser un phénomène plus vaste que cet échantillon (Charaudeau & Maingueneau, 2002). Suivant la définition de Sinclair (1996, citée par Charaudeau & Maingueneau, 2002, p.148), « *un corpus est une collection de données langagières qui sont sélectionnées et organisées selon des critères linguistiques explicites pour servir d'échantillon du langage* ».

Par ailleurs, **une grille d'observation et d'analyse de l'étayage de l'enseignant de langue (FLE) en cours d'oral (niveau A2/B1)**, est créée dans le but d'analyser ce corpus. La conception de cette grille est le fruit de l'interaction de diverses sources de différentes disciplines (les sciences du langage, la psychologie, la pédagogie et la didactique). Son aspect novateur réside dans sa prise en compte de l'interaction dans sa globalité (paramètres verbaux, para et non-verbaux), notamment en y intégrant un travail à

¹¹⁰. Convention ICOR, du laboratoire ICAR/Lyon, mise à jour en novembre 2007. Les normes de transcription ICOR sont développées plus largement dans la partie 1.4, intitulée « Les systèmes de transcription », dans ce même chapitre.

partir des gestes co-verbaux (Colletta, 2004). Hors, peu de travaux ont perçu l'étayage sous cet aspect là. Il s'agit ici d'une formalisation, d'une réelle structuration des données, par rapport à l'ensemble de ces éléments, afin d'atteindre un objectif bien précis: une analyse de l'étayage de l'enseignant, dans sa complexité et dans toute son intégralité. Caractériser l'étayage de l'enseignant est ainsi possible grâce à cette grille et par une analyse de discours (Sarfati, 1997; Charaudeau & Maingueneau, 2002).

1. Méthodologie d'analyse des interactions

1.1 La multicanalité dans l'interaction

Cette partie traite à nouveau des interactions et de certains paramètres de l'interaction, mais cette fois-ci, les éléments suivants servent directement pour l'analyse. Ces éléments sont utiles pour l'analyse future et sont utilisés dans un but didactique, alors que les notions développées dans la partie 1 de la thèse présentaient davantage de généralités.

Comme vu précédemment, un des principes de l'approche interactionniste est que le langage doit être étudié en situation. Il faut faire référence à ses participants, à son cadre spatio-temporel et à son objectif. La situation préexiste à l'interaction et elle impose ses contraintes.

Tout d'abord, **les participants**. Dès que deux individus se trouvent en présence l'un de l'autre, des informations sont échangées entre eux, de façon intentionnelle ou pas. Ces individus sont « engagés » dans une interaction. « Etre engagé » dans une interaction, signifie que l'on maintient une certaine attention intellectuelle et affective. Il est possible de différencier les grands types de relations entre ces participants. Elles peuvent être personnelles (des amis), institutionnelles (des collègues), fonctionnelles (un client/un vendeur). Au cours de rencontres, les interactants assument des « rôles interactionnels » (Traverso, 2009), qui peuvent se modifier au cours de la rencontre. Les rôles des interactants peuvent être situés les uns par rapport aux autres, sur deux axes : un axe horizontal (axe de la proximité/distance) et un axe vertical ou axe du pouvoir qui concerne la dominance entre les participants, leur relation pouvant être plus ou moins égalitaire ou hiérarchisée. Le nombre des participants engagés dans l'interaction est une donnée à

prendre également en compte. Celui-ci peut influencer le déroulement de l'interaction et modifier les contraintes portant sur chacun. Par exemple, dans une situation duelle, l'obligation d'engagement de chacun est maximale alors que dans une situation à plus de deux participants, l'attention de certains peut être plus flottante. Les caractéristiques des participants jouent aussi un rôle majeur et est susceptible d'influencer, le fonctionnement de la communication. Ces caractéristiques sont de l'ordre de l'appartenance socio-professionnelle, l'âge, le sexe, l'appartenance géographique, culturelle, etc.

D'autre part, **le cadre spatio-temporel**. Le facteur temps doit être pris en compte et être abordé sous l'angle des contraintes de durée (par exemple, l'accélération ou l'interruption de l'interaction par manque de temps). L'interaction peut aussi différer selon les lieux, d'une part entre les lieux publics et privés mais aussi selon l'agencement des lieux et leur disposition spatiale qui déterminent souvent les positions des participants.

Par ailleurs, il nous faut prendre en considération **l'objectif** (global) de l'interaction. Il désigne la raison pour laquelle les individus sont réunis.

Afin d'analyser les interactions en situation, il est nécessaire de bien percevoir **la multicanalité de la communication**. En effet, les informations sont reçues par divers canaux tels que le canal auditif et le canal visuel (Cosnier, 1982; Colletta, 2004, 2005; Tellier, 2006, 2008). Sur le plan non verbal, il faut également prendre en compte les données proxémiques (la distance interindividuelle) qui peut varier selon les cultures et les types d'interaction (Hall, 1984). Ainsi, l'étude de la multicanalité dans l'interaction cherche à montrer de quelle manière interagissent ces différents niveaux d'informations.

1.2 L'organisation interactionnelle

Dans la présente section, en rapport avec la méthodologie mise en œuvre dans la thèse, il est plus précisément fait état de l'organisation interactionnelle. Pour cette étude, nous avons emprunté à divers courants méthodologiques. Bien que notre étude s'inscrive dans une approche interactionniste, nous nous sommes également basée sur le modèle de l'analyse des conversations (Traverso, 2009) pour les besoins de la recherche. En effet, ce modèle devient un outil d'analyse pour le corpus, même s'il s'agit, dans ce cas, d'interaction enseignant/apprenants dans un cadre institutionnalisé qui est celui de la classe.

1.2.1 La construction de l'interaction

1.2.1.1 Les tours de parole

« En dépit de son apparent désordre, l'interaction est organisée. Le partage de la parole s'effectue selon un principe général : 'chacun son tour'. Il est garanti par des règles d'alternance, présentées chez Sacks, Schegloff et Jefferson (1974) » (Traverso, 2009, p.30).

Ces règles régissent l'organisation de l'interaction. Leur application permet la minimisation des silences et des chevauchements. Sur le plan grammatical, le tour de parole peut être constitué de différentes unités : un mot, une phrase simple ou complexe, ou encore un syntagme. On distingue deux tours de parole : les tours pleins et les régulateurs.

L'activité de régulation est indispensable au bon déroulement de l'interaction. Les régulateurs se différencient des tours pleins par plusieurs caractéristiques : d'une part, ils sont brefs, souvent produits en chevauchement (comme « hum », « oui », « ah d'accord »...) et d'autre part, ils ne contribuent pas vraiment au développement thématique de l'échange. La régulation (qu'elle soit verbale, vocale, ou non verbale) et même si elle indique fréquemment l'accord sur un contenu, intervient à un niveau plus fondamental : c'est un indice de l'écoute, d'attention et d'engagement dans l'interaction.

Le système des tours de parole nécessite parfois quelques aménagements et doit être étudié avec précaution lorsque nous avons à faire à un polylogue (prenons l'exemple de nos situations de classe). Dans ce cas, il arrive que des énoncés ne soient pas adressés à un seul interactant mais à plusieurs et que, du coup, en réponse, des énoncés soient produits en co-location.

1.2.1.2 L'organisation globale : les trois étapes de l'interaction : L'ouverture, le corps et la clôture

De manière générale, toute interaction se déroule en trois étapes qui se succèdent dans le temps (Traverso, 2009).

Tout d'abord, **l'ouverture** correspond à la mise en contact des participants. On y trouve principalement les salutations qui paraissent obligatoires dans la majorité des cas. L'ouverture joue un rôle particulièrement important pour l'interaction à venir, et les tâches

qui s'y accomplissent sont multiples telles que la prise de contact et surtout une première définition de la situation.

D'autre part, **le corps de l'interaction** peut se découper en un nombre indéfini de séquences de longueur variable.

Pour terminer, **la clôture** correspond à la fermeture de la communication et à la séparation des participants. Cette étape peut être d'une durée variable et se compose généralement de plusieurs actes, par lesquels les interactants se coordonnent pour réaliser au mieux ce moment de clôture qui peut souvent être délicat. Avant la séparation des participants, une étape de pré-clôture existe. Celle-ci permet aux interlocuteurs d'indiquer qu'ils s'orientent vers la clôture. Elle est exprimée soit de manière verbale (par exemple « bon, ben je vais y aller ») ou encore non verbale par des indicateurs (l'exemple de faire mine de se lever pour partir). Les pré-clôtures ne conduisent pas toujours directement à la clôture, car il arrive que la conversation soit relancée. La clôture comporte enfin des « actes de clôture », tels que des salutations, et selon les situations, des vœux (« bonne fin de journée »), ou encore des remerciements ou des projets.

1.2.2 La structuration des actions dans l'interaction

L'interaction, même si elle paraît organisée ne se réduit pas à une répartition de prises de parole ordonnée dans le temps. Il existe une cohérence interne dans les échanges. Cet aspect est aujourd'hui traité de deux manières différentes : on parle de « **paire adjacente** » chez les conversationnalistes américains (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) et de « **modèle en rangs** » chez la plupart des interactionnistes français (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 1992, 1994). Cette notion de « paire adjacente » est rapidement traitée car la présente étude se base davantage sur une analyse à partir du « modèle en rang ».

En analyse conversationnelle (modèle américain), la question du lien unissant les tours de paroles successifs est posée en termes de séquentialisation. Pour en rendre compte, les principes avancés sont ceux de la « **paire adjacente** ». Elle est l'unité interactive minimale. Celle-ci comporte deux énoncés contigus, produits par des locuteurs différents. Elle fonctionne de telle sorte que la production du premier membre de la paire exerce une contrainte sur le tour du suivant. Ainsi, une fois que le premier membre de la paire produit un énoncé, la réponse du second est attendue. « *La relation entre les deux relève du*

principe de dépendance conditionnelle selon lequel une action devient 'anticipable' du fait de l'accomplissement d'une première action » (Traverso, 2009, p.33).

Cet agencement minimal permet de rendre compte d'un grand nombre d'enchaînements d'actions, tels que la question/réponse, la salutation/salutation, le reproche/l'excuse, la requête/la réalisation ou le refus. Ainsi, le principe de la « paire adjacente » indique que le premier terme étant produit, le second est attendu. Mais, le locuteur a toutefois le choix entre plusieurs réalisations de son action pour la production du second terme.

Les interactionnistes français (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 1992, 1994) préfèrent traiter la cohérence interne des échanges de l'interaction, à partir d'un « **modèle en rangs** ». Ce modèle s'est inspiré des travaux de l'Ecole de Birmingham de Sinclair et Coulthard. L'analyse en rangs consiste à concevoir l'interaction comme une structure constituée d'unités hiérarchisées. Ce modèle se découpe en cinq rangs : deux rangs d'unités monologiques (c'est-à-dire construites par un seul locuteur), qui sont l'acte de langage et l'intervention et trois rangs d'unités dialogales (c'est-à-dire construites par deux locuteurs) qui sont l'échange, la séquence et l'interaction.

Pour expliciter davantage ce modèle en cinq rangs, prenons l'exemple suivant, issu de notre corpus¹¹¹. Ici, l'interaction entre l'enseignant (le professeur B/PB) et les apprenants (EB, ED, EN, EE/élèves ensemble) a lieu dans la classe : il s'agit d'un cours d'oral. La séquence présentée ci-dessous est une activité de remue-ménages dont le thème central est l'ouverture des magasins le dimanche. Plusieurs interventions (tant enseignantes que de la part des apprenants) composent les échanges. Pour la plupart, les interventions sont de type ternaire : « question/réponse/évaluation ». L'enseignante incite les apprenants à s'exprimer, elle leur demande de répondre à une question générale (suivi de questions plus précises) sur leurs activités et leurs loisirs le dimanche.

3PB	on va parler du dimanche\ du dimanche\ en fait avant de parler de visionner la vidéo <u>j'aimerais savoir à quoi ça vous fait penser le dimanche/</u> <((en montrant du doigt le mot écrit au tableau))> <u>qu'est ce que vous faites le dimanche// (questions)</u>
4EB	<u>dormir (réponse)</u>

¹¹¹ . Extrait issu du corpus : voir annexe 28 : cours 1 du PB « *L'ouverture des magasins le dimanche* ». Film de classe également disponible sur la clé USB accompagnant la thèse (fournie en pièce jointe).

	((COM : rire des élèves))
5PB	< ((le PB va écrire le mot au tableau)) <u>dormir/</u> > (évaluation : validation par répétition) <u>quoi d'autres//</u> (question)
6ED	<u>le petit déjeuner</u> (réponse)
7PB	xxx huit heures du soir
8EN	<u>travailler le français</u> (réponse)
9PB	<u>travailler le français\</u> (évaluation : validation par répétition) <u>c'est pour quoi petit déjeuner//</u> (question)
10EE	(.) (pas de réponse)
11PB	<u>alors le dimanche ça vous fait penser</u> < ((le PB va écrire les mots au tableau)) <u>à petit déjeuner// et le sport/ travailler le français</u> > (évaluation : validation par répétition) <u>quoi d'autre//</u> (question)
12EE	xxx (réponses inaudibles)
13PB	<u>quoi/ alors toi tu as dit lire\ toi divertissements comme manger regarder la télé aller à la bibliothèque < donc la bibliothèque petits films musique ((le PB écrit les mots au tableau))> bref se divertir du divertissement\</u> (évaluation : validation par répétition) (.) <u>la dedans qu'est ce qui n'est pas du divertissement//</u> (question)
14ED	<u>travailler le français</u> (réponse)
15PB	<u>travailler le français c'est pas du divertissement</u> (évaluation : validation par répétition) <u>et quoi d'autre//</u> (question)
16EB	<u>aller à la bibliothèque</u> (réponse)
17PB	<u>aller à la bibliothèque oui/</u> (évaluation : validation par répétition + validation directe) <u>c'est quoi ça//</u> (question)
18EE	<u>c'est du travail</u> (réponse)
19PB	<((en écrivant le mot au tableau)) <u>oui c'est du travail/></u> (évaluation : validation directe + par répétition)

L'acte de langage est l'action (verbale) minimale effectuée par un locuteur. L'ensemble du système est fondé sur l'acte.

L'intervention est une unité généralement produite par un seul locuteur. Dans le cas le plus simple, elle ne contient qu'un seul acte, mais le plus souvent elle en comporte plusieurs qui sont hiérarchisés. De manière générale, on peut donc identifier un acte directeur auquel sont subordonnés différents actes de préparation ou d'explication. Les interventions se distinguent selon leur fonction au sein de l'échange : « l'intervention initiative » ouvre un échange et « l'intervention réactive » enchaîne sur une intervention précédente.

L'échange est la plus petite unité dialogale. Il est composé au minimum de deux interventions produites par des locuteurs différents : l'intervention du premier locuteur

(intervention initiative) imposant des contraintes sur l'intervention réactive que doit produire le second locuteur. Les échanges à structure ternaire sont également fréquents : prenons l'exemple des échanges « offense/excuse/acceptation » ou encore « question/réponse/évaluation ». Il peut arriver qu'il y ait « troncation » de l'échange lorsque l'intervention réactive attendue n'est pas produite, que ce soit sous forme verbale ou non verbale.

La séquence est une unité composée d'un ou de plusieurs échanges qui sont liés thématiquement et/ou pragmatiquement. La délimitation de ces séquences peut poser problème.

L'interaction est l'unité de rang supérieur. Elle correspond à ce qu'il se passe entre la mise en contact des participants et leur séparation. Cette unité est insérée dans une autre, plus vaste qui est « l'histoire conversationnelle », qui comprend toutes les interactions successives des interlocuteurs.

1.2.3 Une approche thématique de l'interaction

L'interaction doit également être abordée sous l'angle de sa cohérence thématique. Le thème d'un discours dépend de la progression thématique entre les phrases. Dans l'interaction, la progression thématique est le résultat d'une collaboration entre les participants. En effet, l'objectif central des analyses de ce niveau de l'interaction est de rendre compte du caractère nécessairement collaboratif de toutes les procédures : « *un thème ne peut être clos, introduit, poursuivi, développé ou dévié que de façon coordonnée entre les participants* » (Traverso, 2009, p. 38).

Il existe deux types de construction et d'évolution thématique : la discontinuité et la continuité thématique.

Tout d'abord, **la discontinuité thématique** peut avoir lieu avec des procédures telles que la clôture, la rupture ou la proposition de thème. La clôture consiste, pour les interlocuteurs, à se mettre d'accord sur la fin du thème en cours et elle s'accompagne, le plus souvent, de la proposition d'un nouveau thème. La clôture peut être explicite (et parfois même comporter une pré-clôture) ou implicite. Cette dernière met en œuvre

différents procédés tels que l'inachèvement des interventions, l'absence d'enchaînements aux points de transition, la raréfaction des régulateurs, etc.; ces phénomènes s'accompagnant d'une augmentation des silences et des pauses qui ralentissent le rythme des échanges. La rupture du thème correspond en général à des changements soudains qui peuvent être liés au contexte, à la situation. Ou, dans certains cas extrêmes, au départ de l'un des participants. La proposition de thème peut être explicite (elle se réalise à travers un acte de proposition), ou implicite (car tout acte de langage est susceptible de réaliser une proposition de thème).

Pour expliciter davantage cette notion de discontinuité thématique, prenons l'exemple suivant, issu de notre corpus¹¹². Ici, l'interaction entre l'enseignant (le professeur B/PB) et les apprenants (EE/élèves ensemble) a lieu également dans le cadre de la classe (cours d'oral). La séquence présentée ci-dessous correspond à la clôture du thème dans la mesure où l'enseignant termine son cours.

460PB	donc les banques c'est tout// <u>ok donc trente secondes car il reste combien il reste// trente secondes (pré-clôture)</u> (.) de façon générale vous avez dit ben en fait ce que vous voulez faire le dimanche c'est surtout des activités individuelles donc regarder des films le cinéma le salon de beauté aller sur internet faire du shopping sur internet donc ça c'est ce que vous faites mais vous le faites pour quoi// parce que vous restez sur le campus et vous ne pouvez pas sortir et que la campus il est très isolé
461EE	oui
462PB	bon/ c'est dommage et vous ne pouvez pas passer beaucoup de temps avec la famille\ mais en france souvent et au canada c'est la journée ou toute la famille mange ensemble c'est la tradition\ chaque dimanche on a le dîner de famille et merci merci (.)
	((COM : tous les élèves se mettent à rire))
	non mais avant le dimanche matin on allait à l'église tous les dimanches matin pour xx xxx presque tout le monde\ mais aujourd'hui il y a presque personne\ les choses ont changé c'est pour ça qu'aujourd'hui on change la loi ok/ on change la loi parce que le monde ne va plus à l'église d'abord on peut ouvrir les magasins et les personnes aussi peut-être peuvent joindre la famille depuis qu'il y a:: tout le monde a son téléphone la webcam la caméra sur l'ordinateur le micro les cellulaires\ les cellulaires c'est le

¹¹² . Extrait issu du corpus : voir annexe 28 : cours 1 du PB « *L'ouverture des magasins le dimanche* ». Film de classe également disponible sur la clé USB accompagnant la thèse (fournie en pièce jointe).

téléphone portable\ (.) donc depuis tout ça on voit
de moins en moins de familles mais on peut leur
parler quand même\ tout ça fait que\ maintenant en
france depuis juillet deux mille neuf certains
magasins sont ouverts le dimanche d'accord// c'est
tout pour aujourd'hui (clôture)

((EVT : la sonnerie retentit))

D'autre part, **la continuité thématique** est observable grâce aux enchaînements dont la première étape est la ratification. Celle-ci désigne l'acceptation du thème par les partenaires et peut se réaliser de manière implicite ou explicite. Une proposition explicite entraîne de manière générale une ratification qui l'est aussi (« d'accord », « si tu veux »...) alors qu'une ratification implicite est réalisée dès qu'un second participant produit un enchaînement sur le thème (ou sur un des thèmes potentiels contenus dans la préposition). Ainsi, un accusé de réception (tel que « hum », ou « ah bon »...) est suffisant pour ratifier, au moins sur le moment, un thème, en signalant que l'attention est acquise. Toute intervention produite au cours de l'interaction contient différents éléments susceptibles d'être des supports d'enchaînements. L'enchaînement effectué opère donc à la fois une sélection et une élaboration. L'identification du thème s'effectue à partir d'isotopies (= une série d'éléments de natures diverses, dont la récurrence construit un réseau de sens dans le discours) et elle conduit à observer les champs thématiques exploités ou créés au cours des enchaînements.

Pour rendre davantage explicite cette notion de continuité thématique, examinons l'exemple suivant, issu de notre corpus¹¹³. Ici, l'interaction entre l'enseignant (le professeur B/PB) et les apprenants (ED, EC, EG, EIE, EM, EE/élèves ensemble) a lieu également dans le cadre de la classe (cours d'oral). La séquence présentée ci-dessous correspond au début du cours c'est-à-dire à l'activité de remue-méninges. Le thème central est celui de l'ouverture des magasins le dimanche. L'enseignant interroge les apprenants sur les activités des Français le dimanche. Par ses questions et ses validations/ratifications et les élaborations des élèves, la continuité dans le thème est assurée.

¹¹³ . Extrait issu du corpus : voir annexe 28: cours 1 du PB « *L'ouverture des magasins le dimanche* ». Film de classe également disponible sur la clé USB accompagnant la thèse (fournie en pièce jointe).

34PB	<u>donc d'après vous les français ne travaillent pas le dimanche// qu'est ce qu'ils font d'après vous le dimanche//</u> (questions)
35ED	<u>voyager\</u> (réponse)
36PB	<u>voyager/</u> (ratification/évaluation : validation par répétition)
37EC	<u>aller à la campagne</u> (réponse)
38EG	<u>faire les courses</u> (réponse)
39PB	<u>oui voyager aller à la campagne faire les courses</u> (ratification/évaluation : validation directe puis par répétition)
40E1E	<u>sortir en xxx</u> (réponse)
41PB	<u>oui sortir en xxx</u> (ratification/évaluation : validation par répétition)
42EM	<u>rester chez eux</u> (réponse)
43PB	<u>rester chez eux oui/ chez eux\</u> (ratification/évaluation : validation directe et par répétition)
44EE	xxx

Quelques grands modes d'élaboration thématiques pour la conversation peuvent être dégagés:

- le mode descriptif/commentatif : la cohérence est conduite par le contexte (l'objet décrit), avec la présence de déictiques et où se multiplient les évaluations.
- Le mode explicatif : il s'agit d'une forme d'élaboration dans laquelle un des participants occupe la position d'expert et l'autre, celle de demandeur et d'évaluateur et dont la cohérence repose sur des données extra-linguistiques relatives aux objets ou procédures.
- Le mode narratif : c'est une forme d'élaboration où le narrateur est garant de la progression thématique.
- Le mode argumentatif : il s'agit d'une forme d'élaboration dans laquelle deux réponses antagonistes sont construites sur un problème commun.
- Les échanges « à bâtons rompus » : c'est une forme d'élaboration gouvernée par les glissements au sein de champs thématiques.

Ainsi, pour construire leur interaction, les participants exploitent successivement une forme ou une autre et dans bien des cas, une forme peut en intégrer une autre.

1.2.4 Importance des « petits mots » dans l'interaction

Les « petits mots » (Traverso, 2009) correspondent à des « marqueurs de structuration », des « marqueurs de discours », des « ponctuants », des « petits mots » tels

que « enfin », « tiens », « tu sais »...ces derniers assurent dans l'interaction une importante fonction de signalement. Ils n'appartiennent pas à une catégorie grammaticale donnée mais ce sont majoritairement des adverbes, des conjonctions, des verbes et des interjections. Caractéristiques du français oral, leur fonction est d'indiquer la continuité du discours.

Il est possible de les classer selon qu'ils interviennent comme indicateurs de la structure de l'interaction, comme manifestation de sa co-construction, comme traces de l'acte de production discursive, et enfin, comme marqueurs de l'articulation des énoncés.

Certains sont **des indicateurs de la structure globale de l'interaction**. On y trouve les « ouvreurs » (tels que « tiens », « à propos », qui introduisent généralement une intervention qui initie un échange en rupture avec ce qui précède), les « conclusifs » (tels que « enfin », « de toute façon », qui indiquent que le locuteur entend mettre fin à un discours ou clôturer un thème) et les « ponctuants » (tels que « bon », « voilà », qui servent d'appui au discours).

D'autres sont **des marqueurs de la manifestation de la co-construction**. Il s'agit des marqueurs phatiques (tels que « tu sais » ou « tu vois » qui appellent une manifestation d'attention de la part de l'interlocuteur) et des marqueurs de recherche d'approbation discursive (tels que « hein », « n'est-ce pas », qui sollicitent une manifestation de leur partenaire mais qui sont encore plus orientés vers les contenus et la recherche d'accord).

Ces petits mots peuvent aussi être **des marqueurs de la production discursive**. Ce peut être des marqueurs de planification (tels que « donc », « puis », « alors » qui montrent que le locuteur planifie son discours, qu'il en indique la trame), des marqueurs de reformulation (tels que « enfin », « c'est-à-dire » qui signalent l'opération même de mise en mots).

D'autres encore permettent **l'articulation des énoncés**, tels que « mais », « donc », « alors », « finalement »... Ils interviennent tant au niveau de l'échange qu'à celui de l'intervention pour marquer par exemple, l'articulation d'un argument à un contre-argument, d'un argument à une conclusion.

Ainsi, ces « petits mots », de catégories grammaticales différentes, assument dans l'interaction une place centrale en indiquant la continuité du discours.

1.3 Les méthodologies d'analyse

L'analyse consiste à étudier les actions mutuelles effectuées par les participants. Elle peut être transversale ou longitudinale.

L'analyse transversale procède en étudiant un phénomène, préalablement identifié, dans les différentes interactions du corpus. **L'analyse longitudinale** cherche à rendre compte d'une interaction dans son déroulement. La difficulté de cette analyse est la profusion des données qui « *paradoxalement peut faire courir le risque de la 'fermeture sur le corpus' : plus l'analyse s'approfondit, plus elle est susceptible de décrire, non des procédures courantes et réutilisables, mais les particularités des locuteurs et de leur relation* » (Traverso, 2009, p.27).

Cette approche permet la description des séquences et l'observation des enchaînements d'actes. Les approches transversales et longitudinales des corpus s'éclairent l'une l'autre. Leur complémentarité est utile à tous les niveaux de l'interaction.

1.4 Les systèmes de transcription

La transcription est une préparation indispensable du corpus. L'objectif est de conserver à l'écrit le maximum des traits de l'oral. « *L'opération est en un sens paradoxale, puisque, cherchant à donner de l'oral un reflet fidèle, elle ne peut éviter de le figer, et de le transformer en un objet matériel que le chercheur peut arpenter à souhait, alors que l'échange oral est par définition fugitif. Il faut donc aborder la confection de la transcription muni de la devise 'il est impossible, mais aussi inutile de tout noter* » (Traverso, 2009, p.23).

En effet, il est « impossible » de tout noter car comme la communication est multicanale, tout ne peut être traité. Pour la seule composante verbale, une transcription totale est pratiquement irréalisable. Le choix doit donc s'effectuer selon l'objectif de l'analyse. Mais, cela est aussi « inutile ». En effet, lors de la retranscription, nous avons tous un désir d'exhaustivité, une envie forte de tout noter. Mais ceci risque d'occulter l'objectif de l'opération. Il n'est donc pas rare que des phénomènes méticuleusement notés dans les transcriptions ne soient pas utilisés dans les analyses. « *Le maître mot est donc l'adaptation à l'objectif, ce qui conduit souvent à un travail par étapes : on n'a pas toujours besoin des mêmes éléments dans tous les passages d'une interaction ; bien*

souvent, le corpus lui-même et les phénomènes qui y sont attestés orientent l'analyse vers tel ou tel point » (Traverso, 2009, p.23).

Enfin, il ne nous faut pas perdre de vue que l'existence de la transcription ne dispense pas du retour à l'écoute effective des enregistrements. C'est bien l'oral qu'il convient d'analyser et non sa transcription.

Il n'existe pas aujourd'hui de système de transcription unifié (Convention ICOR¹¹⁴, DELIC¹¹⁵ (ancien GARS¹¹⁶), VALIBEL¹¹⁷, CIEL¹¹⁸ etc.). Les conventions de transcription sont établies au sein de groupes qui mènent des recherches sur les corpus oraux. Ces groupes ne s'intéressent pas forcément au même aspect de la langue orale. Par conséquent, les conventions de transcription établies varient d'un groupe à l'autre. Mais tous ont le même objet de recherche : la langue parlée. Cependant, les différents objectifs impliquent diverses conventions de transcription. D'une manière générale, on n'utilise pas de transcriptions phonétiques, trop difficile à lire, mais des transcriptions orthographiques, plus ou moins standards ou adaptées. L'orthographe adaptée cherche à rendre compte de certains phénomènes de prononciation. « *La transcription doit répondre à des contraintes de précision, de fidélité et de lisibilité* » (Traverso, 2009, p.23).

La présentation des transcriptions peut se faire de diverses manières :

- une présentation en lignes, ou chaque tour de parole s'accompagne d'un retour à la ligne

¹¹⁴. Convention ICOR, du laboratoire ICAR/Lyon, mise à jour en novembre 2007. Voir en annexe les normes de transcription ICOR complètes.

http://icar.univ-lyon2.fr/ecole_thematique/tranal_i/documents/Mosaic/ICAR_Conventions_ICOR.pdf;

¹¹⁵. DELIC : Description Linguistique Informatisée sur Corpus. Université de Provence, 2004. Corpus réalisé notamment pour des études syntaxiques. Corpus de référence du « français parlé » : corpus constitué en vue d'études linguistiques (syntaxe notamment). <http://sites.univ-provence.fr/delic/corpus/conventions.html>;

¹¹⁶. GARS : Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe (Blanche-Benveniste)

¹¹⁷. VALIBEL : Université Catholique de Louvain (2004, 2007). Le centre de recherche VALIBEL a adopté des conventions de transcription qui n'ont pratiquement pas varié depuis sa fondation. Les corpus qui constituent la banque de données textuelles orales du centre obéissent donc aux mêmes conventions générales, et auxquelles peuvent s'ajouter des conventions additionnelles propres à certaines exploitations (phénomènes de liaison, intonation, etc.). La convention suit des principes généraux tels que : le respect de l'orthographe, elle rend compte des phénomènes liés à l'interaction, elle est compatible avec un traitement informatisé des données et elle valorise l'oralité des corpus.

http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/valibel/documents/conventions_valibel_2004.PDF;

¹¹⁸. CIEL : http://www.ciel-f.org/assets/files/conventions_ciel-f_V4.4.pdf; Version 4.4. – 1 décembre 2010
Cette convention est inspirée de celles des groupes ICOR, Freiburg et VALIBEL.

- une présentation en partition qui permet d'avoir toujours une ligne pour chaque locuteur, ce qui facilite la représentation des interruptions et des chevauchements, mais rend la lecture plus difficile.

Afin de retranscrire les (huit) films de classe et les diverses entrevues, nous utilisons la convention ICOR¹¹⁹, du laboratoire ICAR de l'université Lyon 2 Lumière. Cette convention, très complète et détaillée, paraît être la plus appropriée à notre corpus dans la mesure où elle offre la possibilité de retranscrire l'interaction dans son intégralité. La multicanalité de l'interaction est ainsi mise en évidence par la transcription du langage verbal, du para-verbal mais également du non-verbal. De manière générale, nous utilisons cette norme dans son ensemble. Mais, dans la mesure où chaque corpus a sa spécificité et ses propres exigences de retranscription, nous procédons aux omissions et ajouts suivants. En effet, nous sommes contraints d'omettre quelques catégories de la convention choisie, non nécessaires pour notre analyse. Par contre, nous devons également, pour les besoins et une plus grande facilité et clarté dans l'analyse, ajouter certains phénomènes.

✓ **Les omissions**

- Silence à valeur de tour : les silences d'une durée inférieure à 0,2 secondes sont notés par (.). En revanche, pour nos retranscriptions, les silences ne sont pas chronométrés à l'aide d'un logiciel au 10^{ième} de seconde près.
- Les pauses intra-tour d'une durée inférieure à 0,2 secondes sont notées par (.). Dans ce même cas, les pauses ne sont pas chronométrées à l'aide d'un logiciel au 10^{ième} de seconde près.

✓ **Les ajouts**

- Dans les classes, il arrive souvent que les élèves produisent tous ensemble le même énoncé (répétition, réponses courtes...). Ceci est noté par EE qui signifie Elèves Ensemble. Ex :

¹¹⁹ . Voir la convention de transcription ICOR complète, en annexe 21 (UMR 5191 ICAR : CNRS – Lyon 2 ENS-LSH. Mise à jour en novembre 2007).

3PA humour/ vous comprenez//
4EE OUI/

- Les tours de parole sont numérotés. Ex :

1PA bon cet après-midi c'est encore le cours d'oral
(.) alors on parlera de humour:: (.) l'humour::
2EE humour\
3PA humour/ vous comprenez//
4EE OUI/

- Les gestes et actions (de l'enseignant et des apprenants) sont retranscrits de deux manières :
 - o soit, comme la description d'une production vocale, qui est notée entre doubles parenthèses et précède la transcription, si le geste et la parole sont simultanés. L'ensemble est compris entre chevrons pour en indiquer la portée : < ((DESCRIPTION)) TRANSCRIPTION >. Ex :

211PB < ((en levant les deux mains vers le ciel))
seigneur c'est dieu/> le jour du seigneur\

- o soit, sous forme de commentaires ((COM :...)) dans un paragraphe indépendant si la parole n'accompagne pas le geste ou l'action.

Ex ((COM : le PB écrit le mot au tableau))

Le choix de ne pas utiliser la convention spécifique de transcription des gestes de Lorenza Mondada (Université Lyon 2 Lumière)¹²⁰, vient du fait qu'elle constitue elle-

¹²⁰. Convention de transcription des gestes : version 2.0.7, avril 2008 : http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/documents/convention_transcription_multimodale.pdf;

même une analyse exclusive et très fine du geste et serait, par conséquent, trop détaillée pour la présente étude.

- Tous les commentaires ((COM :...)) sont séparés des autres paragraphes par un saut de ligne avant et après, pour une meilleure clarté.
- Dans les retranscriptions des films de classe, nous avons deux types d'oral à retranscrire : le discours oral produit par l'enseignant et les apprenants et l'oral provenant d'une écoute d'un extrait vidéo. Pour bien différencier ces deux types, nous choisissons de noter en gras et entre guillemets les divers extraits écoutés de la vidéo. Pas de saut de ligne entre le commentaire et l'extrait vidéo. En revanche, pour une plus grande clarté, une ligne est sautée entre la fin de l'extrait vidéo et le tour de parole suivant.

```
((COM : le PB lance une partie de l'écoute de l'extrait vidéo))  
« Voix off - alors pour ou contre le travail le dimanche//  
Femme 1- je suis cent pour cent d'accord avec ça parce que je  
trouve que c'est une meilleure idée on a plus de temps\  
Femme 2- en tant que cliente je trouve ça bien mais je pense  
aux salariés qui travaillent et je trouve ça moins bien\  
voix off- alors que la loi sur le repos le dimanche pourrait  
bien changer dans quelques mois\ petit tour d'horizon d'un  
sujet qui n'a pas fini de faire débat\ »
```

2. Grille d'analyse de l'étayage de l'enseignant

Afin de rendre compte au mieux de l'étayage effectué en classe par les enseignants, une grille d'observation et d'analyse, spécifique à l'analyse de notre corpus est conçue. En effet, de part la spécificité de ce corpus (cours d'oral en Français Langue Etrangère -FLE-, objectifs particuliers à atteindre par cours), cette grille est constituée à partir de diverses données ou grilles déjà existantes. Bien entendu une grille analysant l'étayage (Bruner 1983; Crahay 1999; Grandaty & Turco, 2001; Grandaty & Chemla, 2004; Colletta, 2004; Bange, Carol & Griggs 2005; Bucheton, 2009), une grille spécifique au cours d'oral (compréhension -avec support vidéo- et production orales avec objectifs à atteindre) et une grille délimitant les besoins des apprenants par rapport à leur niveau de langue (selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues - CECRL- Conseil de l'Europe, 2001). La conception de cette grille s'est donc inspirée de diverses disciplines telles que les sciences du langage, la psychologie, la pédagogie et la didactique. A partir des données existantes présentées, une réelle formalisation et structuration a lieu dans un but bien précis: rendre compte de l'étayage de l'enseignant dans la classe et de son action dans sa globalité. C'est la raison pour laquelle la prise en compte des paramètres non verbaux (notamment des gestes) est cruciale (Grandaty & Chemla, 2004; Colletta, 2004; Tellier, 2006, 2008).

2.1 Conception de la grille

2.1.1 Une grille analysant l'étayage

2.1.1.1 Le caractère verbal du discours

D'une part, **une grille analysant l'étayage**. Pour cela, les six fonctions impliquées dans le processus d'étayage de Bruner (1983) ont été reprises ; étayage analysé dans le cadre de la relation mère/enfant. Nous réutilisons ses fonctions et les adaptons au contexte qui est le nôtre, celui de la classe où le rôle de l'enfant et de l'adulte sont respectivement joués par l'apprenant et l'enseignant. Rappelons les six fonctions de Bruner:

- 1) L'enrôlement: qui correspond aux comportements du tuteur par lesquels il s'attache à engager l'intérêt et l'adhésion de son/ses partenaire(s) envers les exigences de la tâche.
- 2) La réduction des degrés de liberté: qui correspond aux procédures par lesquelles le tuteur simplifie la tâche par réduction du nombre des actes requis pour atteindre la solution. Nous pouvons dire qu'il libère l'élève d'une partie des tâches afin de lui éviter une surcharge cognitive.
- 3) Le maintien de l'orientation: qui consiste à éviter que le novice ne s'écarte du but assigné par la tâche.
- 4) La signalisation des caractéristiques déterminantes: qui suppose que le tuteur indique ou souligne par divers moyens les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution.
- 5) Le contrôle de la frustration: dont la finalité est d'éviter que les erreurs du novice ne se transforment en sentiment d'échec voire en résignation.
- 6) La démonstration ou présentation de modèles: qui peut impliquer l'exécution d'une compétence en présence de l'élève, mais aussi une sorte de "stylisation" des démarches ou l'achèvement de la tâche ou encore l'explicitation des étapes.

Les six fonctions de Bruner ont été reprises (Grandaty & Turco, 2001; Vasseur, 2005; Bucheton, 2009) et ramenées à trois fonctions en situation d'enseignement/ apprentissage (Bange, Carol & Griggs, 2005). Ces fonctions sont les suivantes:

- 1) Une fonction d'incitation et de motivation.
- 2) Une fonction d'aide à la réalisation de la tâche. Dans cette fonction, le tuteur va combler les lacunes et laisser le débutant mettre au point les sous-routines constitutives auxquelles il peut parvenir.
- 3) Une fonction de *feedback*. L'apprentissage présuppose que le partenaire dans la communication renvoie une évaluation. Ces interventions extérieures suscitent chez l'apprenant le *feedback* cognitif nécessaire pour qu'il puisse apporter des modifications à son action. L'apprentissage ne peut avoir lieu que lorsque la réaction du partenaire a été comprise et acceptée par l'apprenant qui procède à son tour à l'évaluation du résultat de son action par rapport à son intention.

Des correspondances des six fonctions de Bruner ont déjà été établies en pédagogie, soit transposables à une situation d'enseignement/apprentissage (Crahay, 1999), dont voici la présentation sous forme de grille:

BRUNER	PEDAGOGIE	COGNITIVISME
Enrôlement et maintien de l'orientation	Augmenter la participation	Valoriser les buts d'apprentissage
Signalisation des caractéristiques déterminantes	Prendre des indices	Indices de structuration préalable
Réduction des degrés de liberté	Décomposer l'apprentissage en unités structurées	Eviter la surcharge cognitive Proposer des modèles entre les représentations du novice et de l'expert
Contrôle de la frustration	Encouragements, renforcement et évaluation formative	Eviter les phénomènes de résignation apprise
Démonstration	Explications et consignes claires	Explicitation du quoi, pourquoi, quand, comment des stratégies à construire

Tableau 15: Correspondance entre les six fonctions interactives de Bruner, la pédagogie et le cognitivisme dans le processus d'étayage (Crahay, 1999, p.330)

En parlant de pédagogie, Crahay fait ici référence à « la pédagogie de maîtrise »¹²¹ de Bloom (1979). D'un point de vue pratique, cette pédagogie se traduit par une formule simple :

Enseignement collectif + Tests formatifs et procédures de remédiation

Pour l'essentiel, cette pédagogie pose que le degré de maîtrise d'une compétence atteint par un élève est tributaire de l'adéquation entre, d'une part, les opportunités éducatives qui sont mises à sa disposition et, d'autre part, le temps et la guidance dont il a besoin en fonction de ses caractéristiques cognitives et affectives au moment d'entamer l'apprentissage. Elle « *s'appuie de toute évidence sur le postulat d'un double mécanisme de régulation situé, d'une part au niveau de l'action d'apprentissage de l'élève et d'autre part, au niveau de l'action pédagogique de l'enseignant* » (Crahay, 2005, p.164).

Dans ce tableau, Crahay trouve des convergences entre les six fonctions de Bruner, l'approche préconisée par Bloom et les pistes qui se dégagent du cognitivisme.

¹²¹ Pédagogie de maîtrise : la matière à assimiler est divisée en unités d'apprentissage, chacune d'elles est enseignée collectivement, mais, à la fin de chaque unité, les élèves sont soumis à un test formatif et bénéficient de procédures correctives s'ils n'ont pas bien compris.

Quand Bruner parle d'enrôlement et de maintien de l'orientation, Bloom parle d'augmenter au maximum la participation, et les cognitivistes soulignent l'importance pour l'élève de se fixer des buts d'apprentissage, garants d'une forte implication dans la tâche. A la signalisation des caractéristiques déterminantes du premier, correspondent chez le second, des indices, que l'on peut encore rapprocher des indices de structuration préalable (Ausubel, 1960). A la réduction des degrés de liberté, Bloom recommande de décomposer l'apprentissage en unités structurées. Les cognitivistes (notamment, Glaser in Crahay et Lafontaine, 1986) suggèrent d'élaborer des modèles à visée pédagogique qui soient à mi-chemin entre la théorie de l'élève et celle de l'expert. Quant au contrôle de la frustration, il s'opère dans le cadre de la pédagogie de maîtrise, par les encouragements, les renforcements mais aussi par l'évaluation formative dont la fonction est d'apporter une aide spécifique à l'élève lorsque celui-ci bute sur une difficulté. Les pédagogues qui s'appuient sur le cognitivisme soulignent l'importance d'éviter l'apprentissage de la résignation. La démonstration se retrouve également chez Bloom qui insiste sur l'importance d'explications et de consignes claires. Elle est également au cœur de l'enseignement explicite, qui recommande aux enseignants d'assurer un soutien pédagogique ciblé sur une ou deux stratégies, dont le quoi, le pourquoi, le quand et le comment sont expliqués aux élèves.

Même si il fournit de nombreuses informations, ce tableau ne donne pas suffisamment d'éléments pour analyser l'étayage de l'enseignant en classe. La partie pédagogique centrale nous transmet des pistes mais n'apporte pas toutes les modalités désirées. Grâce à ses divers travaux, les fonctions de Bruner sont aujourd'hui bien explicitées. De son côté, l'enseignant (si, en plus, il a lui-même été parent) peut faire des va et vient entre les fonctions de Bruner et le cognitivisme : il répond ainsi à une certaine "intuition du cerveau".

Face à toutes ces fonctions, la grande difficulté est désormais d'y associer des modalités d'où la nécessité de créer une grille. Ces diverses fonctions d'étayage se traduisent en situation de classe par des modalités spécifiques. Les interventions enseignantes participantes de l'étayage peuvent, entre autres, prendre la forme des modalités suivantes.

- Le questionnement : rôle important dans la construction des conduites discursives, permet à l'apprenant de se construire une représentation des attentes de son interlocuteur
- La citation/ l'explication : l'enseignant cite parfois les paroles que l'élève devrait prononcer: sa conduite est ainsi prescriptive ou explicative. Il s'agit alors presque d'un « modèle » que propose l'enseignant à l'apprenti, sur lequel il peut prendre appui. L'objectif est que l'apprenant parvienne à accomplir sa tâche verbale en parfaite autonomie.
- La reformulation : pour permettre au groupe-classe de comprendre et/ou entendre ce qui a été dit, pour renvoyer à la classe l'idée énoncée, pour permettre qu'une version plus satisfaisante au niveau langagier soit proposée, peut concerner la syntaxe, l'articulation ou le lexique.

2.1.1.2 Le caractère para-verbal et non-verbal du discours

L'étayage de l'enseignant se manifeste également par **des moyens para-verbaux** tels que, par exemple, des allongements vocaliques avec intonation montante ou un jeu sur la prosodie. Nous développerons peu ces moyens et insisterons surtout sur les moyens verbaux et non-verbaux, tels que les gestes.

Comme précisé précédemment, le modèle théorique dans lequel nous nous situons implique la nécessité de disposer d'une vision globale des interactions en classe ; c'est-à-dire non seulement des échanges verbaux mais aussi du **langage gestuel et des actions non verbales**. En effet, l'enseignant peut étayer par des paroles, mais ses interventions peuvent être plus discrètes pour ne pas briser l'échange ou pour encourager sans interrompre : une gestualité co-verbale expressive suffit parfois pour un pilotage en douceur. Les modalités d'étayage peuvent donc également être gestuelles. Nous choisissons de nous baser sur les gestes qui accompagnent la production verbale et plus particulièrement sur la classification de ces gestes par Colletta (2004), qui incarne en quelque sorte une relève par rapport aux travaux de Cosnier (1982). Rappelons que Colletta (2004)¹²² propose une catégorisation des gestes co-verbaux c'est-à-dire «

¹²². Davantage de détails concernant les gestes co-verbaux de Colletta (2004) dans la partie 1, chapitre 1, partie intitulée "L'étayage de l'enseignant", puis "La gestualité co-verbale et son rôle dans l'étayage".

l'ensemble des gestes, mimiques et actions non verbales qui accompagnent les productions langagières », de l'enseignant. Ces gestes co-verbaux sont les suivants.

- les co-verbaux référentiels qui permettent de représenter des référents concrets ou abstraits c'est-à-dire des gestes de type iconique ou métaphorique (parmi lesquels les gestes déictiques, illustratifs...)
- les co-verbaux de synchronisation (gestes rythmiques par exemple qui permettent de scander le flux de parole)
- les co-verbaux expressifs (gestes qui redoublent, renforcent la parole par exemple)

Notre grille traite également des gestes co-verbaux car nous avons vu que la gestualité co-verbale de l'enseignant joue plusieurs rôles d'étayage dans l'activité d'enseignement/apprentissage (Baurens, Blanc & Griggs, 2007):

- Un rôle d'accès au sens (présence de gestes de pointage: des co-verbaux référentiels -déictiques, illustratifs- comme le pointage vers soi ou certaines parties du corps : la tête pour figurer la réflexion, l'oreille en référence à l'ouïe ou la poitrine pour signifier le sentiment d'aimer). On relève aussi le pointage vers des supports : le tableau, l'ordinateur, le cahier (consignes), les affichages (rappel des savoirs antérieurs).
- Un rôle d'organisation de l'activité (présence de co-verbaux de synchronisation mais aussi des référentiels déictiques : comme la désignation des élèves pour distribuer la parole, inciter à intervenir; le regard appuyé unidirectionnel de l'enseignant -buste en avant- comme signe d'encouragement, posture d'attente ; ou encore différents « gestes sonores » -claquement de doigt, frappe des mains- pour attirer l'attention, relancer l'activité; des gestes d'orchestration pour faire répéter l'ensemble de la classe). Il s'agit de gestes de rassemblement, de relance, d'orchestration, de centration sur l'activité.

- Un rôle au sein des interactions (présence de co-verbaux expressifs : hochement de tête -signe d'approbation-, signe de négation avec la main, gestes de bascule avec la main -signe d'approximation-, mimiques du visage : grimace d'impatience et d'agacement). Ces gestes ont une fonction pédagogique d'évaluation : ils servent à appuyer la parole pour visualiser une évaluation, pour la renforcer ou l'atténuer, la rendant ainsi humoristique voire plus douce.

2.1.1.3 Les six "nouvelles" fonctions d'étayage et leurs modalités d'enseignement

Ainsi, les principales fonctions d'étayage, assumées par l'enseignant, dans la situation d'enseignement/apprentissage (Bruner, 1983; Grandaty & Turco, 2001; Grandaty & Chemla, 2004; Vasseur, 2005; Bange, Carol & Griggs, 2005; Bucheton, 2009) peuvent être résumées en six nouvelles fonctions. Celles-ci sont associées à différentes stratégies et modalités.

➤ Fonction de maintien et de guidage de l'attention

- Manifester son intérêt par rapport à la situation/thème qu'il propose
- Motiver les apprenants avec cette situation/thème/enjeu
- Motiver les apprenants à entrer dans l'activité : « enrôlement »
- Relancer pour réorienter ou donner de nouvelles pistes
- Rappeler le référent/ l'enjeu : l'enseignant peut guider les élèves en recentrant leur attention sur ce dont on parle ou encore sur ce pour quoi on parle. Ces étayages recentrent et stoppent la dispersion.
- Recentrer/élargir : l'étayage aura parfois pour but de ramener l'échange à son objet principal afin d'éviter une trop vaine dispersion. En revanche, l'enseignant peut être amené à ouvrir l'échange sur des thèmes voisins ou des analogies éclairantes.
- Encourager l'apprenant par une écoute ouverte qui facilite la mise en confiance
- Inciter/Solliciter l'attention de l'apprenant à communiquer, à prendre la parole
- Stimuler tous les élèves, même les plus faibles
- Organiser les tours de parole
- Déléguer la parole (effacement énonciatif de l'enseignant)

- Fonction de finalisation : (signalisation des caractéristiques déterminantes)
 - Veiller à ce que les apprenants perçoivent le but de l'échange
 - Donner et préciser clairement la consigne
 - Expliciter et clarifier la tâche à effectuer
 - Faire des demandes d'achèvement/Ebaucher

- Fonction de prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves
 - Faire dire : faire parler, libérer la parole, obliger à développer des prises de parole
 - Faire réfléchir : remettre en perspective ce qui a été dit ou ce qui vient de se passer dans l'échange
 - Ne pas monopoliser la parole
 - Reformuler ses dires ou les propos des élèves
 - Simplifier
 - Demander des précisions, des explications plus approfondies

- Fonction de contrôle de la frustration
 - Ne pas stigmatiser l'élève dans son erreur : Minimiser la portée d'une erreur
 - Inciter l'apprenant à se corriger lui-même
 - Ne pas couper la parole à un élève pour le corriger : contre-étayage
 - Ne pas considérer le silence comme un échec : c'est un élément fonctionnel et nécessaire à la communication. Les silences peuvent être actifs : la pensée se forme et mûrit, un savoir s'élabore.
 - Encourager les élèves en les interrogeant personnellement
 - Poser des questions : privilégier les questions courtes mais les plus ouvertes possibles. Ne pas en poser trop à la fois, pas d'accumulation de questions.

- Fonction de démonstration ou de « présentation de modèles »
 - Expliciter clairement
 - Illustrer par des exemples
 - Rectifier

- Fonction de *feedback* : ce *feedback* cognitif se manifeste à travers les réactions de l'enseignant aux propos de ses élèves (approbation, désapprobation, ignorance...)

- Evaluer
- Valider tant la forme que le contenu : il faut avoir conscience de la surcharge cognitive dans laquelle se trouve l'apprenant : il est nécessaire de le laisser aller jusqu'au bout de ce qu'il veut dire. Ce n'est qu'après que l'enseignant revient sur les aspects incorrects de la production de l'apprenant. Le professeur doit savoir retarder sa remarque.
- Retarder la validation : ne pas valider tout de suite, cela signifie que c'est aux élèves de se situer, en fonction de l'état de leur réflexion ou de leur compréhension de la situation. Ils ont besoin de suffisamment de temps pour réfléchir.
- Inciter à se corriger soi même et à corriger les autres

2.1.2 Une grille spécifique au cours d'oral

D'autre part, il est utile de croiser ces premières données sur l'analyse de l'étayage, avec **une grille spécifique au cours d'oral**. En effet, la totalité de notre corpus est composée de cours où deux compétences sont travaillées : la compréhension et la production orales. Les cours d'oral contiennent deux parties bien distinctes : tout d'abord, la compréhension orale (CO) d'un document vidéo (un court extrait) puis, une production orale (PO) : une discussion et un débat. Il est important de préciser la structure du cours, car le rôle de l'enseignant et sa gestion des conduites discursives, ne sont pas exactement les mêmes dans ces deux activités.

En ce qui concerne l'activité de compréhension orale : l'écoute doit être structurée et organisée par l'enseignant (Cornaire & Germain, 1999 ; Ducrot 2005). La méthodologie utilisée par le professeur doit permettre aux apprenants une compréhension fine, par étapes. La méthodologie de l'écoute d'extraits vidéo doit être respectée : par exemple un remue-méninge, une compréhension globale avec un visionnage sans le son si nécessaire, puis avec le son, suivi d'une compréhension détaillée grâce à diverses activités.

Pour ce qui est de la production orale, l'enseignant joue ici un rôle majeur, dans la mesure où il doit gérer la discussion et le débat par des interventions ponctuelles, tout en déléguant la parole aux apprenants. Sa posture est davantage ici celle de l'effacement énonciatif (Rabatel, 2003b, 2004a et b ; Grandaty & Chemla, 2004; Bucheton, 2009).

Les activités de compréhension et de production orales ne se déroulent évidemment pas de la même manière et engendrent ainsi une gestion différente de la part de l'enseignant. Il en est de même au niveau cognitif : lors de ces deux activités, les circuits cognitifs ne sont pas les mêmes car les tâches sociales et scolaires sont différentes. En conséquence, les modalités associées peuvent diverger selon l'activité.

Par ailleurs, rappelons que chacun des cours d'oral a ses objectifs propres : communicatifs, linguistiques et grammaticaux, et socio-culturels. Les interventions des enseignants doivent permettre aux apprenants d'atteindre ces objectifs.

2.1.3 Une grille adaptée au niveau de langue des apprenants

En outre, une grille précisant les besoins des apprenants et en conséquence les objectifs fixés par rapport à leur niveau est utilisée. Le CECRL (2001) fournit un cadre bien précis de ces objectifs à atteindre par niveau et par compétence (dans notre cas, la compréhension et production orales). Les diverses interventions enseignantes participantes de l'étayage doivent être adaptées au niveau des apprenants. Les élèves sont en deuxième année à l'université (en milieu d'année : mois de mars) et ont par conséquent un niveau fin A2/début B1 selon le CECRL¹²³.

2.2 Grille d'observation et d'analyse de l'étayage de l'enseignant de langue en cours d'oral

En croisant toutes ces données, spécifiques au présent corpus, une grille d'observation et d'analyse de l'étayage du professeur de FLE en cours d'oral, avec des apprenants A2/B1 est conçue. Cette grille est chronologique et suit, par conséquent, le déroulement du cours d'oral (compréhension orale puis production orale).

Bien que très précise pour les besoins de la recherche, cette grille peut être réutilisée pour analyser l'étayage en cours d'oral de tout enseignant de langue.

L'originalité de cette grille réside dans le fait qu'elle prend en compte à la fois le caractère verbal, para-verbal et non-verbal du discours. Aujourd'hui, trop peu de travaux

¹²³. Voir en annexe : 4 tableaux qui exposent les compétences que l'apprenant doit avoir en interaction orale générale, en compréhension et en production orales, selon les niveaux A2 et B1.

intègrent la totalité de ces données. Il paraît pourtant inconcevable de ne pas prendre en considération l'interaction dans son ensemble : les paramètres para et non-verbaux font partie intégrante de l'interaction. De ce fait, nous concédons qu'il s'agit ici d'un lourd travail en description et en analyse. Mais, nous nous y sommes lancée dans la mesure où il paraît présenter un grand intérêt pour la recherche sur l'analyse des pratiques enseignantes.

Le tableau ci-après, présente les différentes modalités, caractéristiques des six fonctions d'étayage, à utiliser dans les deux activités de compréhension et de production orales. **Les paramètres para et non-verbaux apparaissent de manière identique dans chacune des étapes du cours et ont par conséquent un degré de genericité important. Ils ne prennent sens que lorsqu'ils sont en relation (ou en substitution) avec chacune des modalités (verbales) d'étayage.**

GRILLE D'OBSERVATION ET D'ANALYSE DE L'ETAYAGE DE L'ENSEIGNANT DE LANGUE EN COURS D'ORAL		
Activité 1: Compréhension orale (CO)		
1. Engagement dans la tâche		
Utiliser des moyens verbaux <ul style="list-style-type: none"> - Manifester son intérêt par rapport à la situation/thème qu'il propose - Motiver les apprenants avec cette situation/thème/enjeu - Motiver les apprenants à entrer dans l'activité : « enrôlement » - Veiller à ce que les apprenants perçoivent le but de l'échange - Donner et préciser clairement la consigne - Expliciter et clarifier la tâche à effectuer: la tâche disciplinaire doit être clairement établie 	Utiliser des moyens para-verbaux <ul style="list-style-type: none"> - Une prosodie adaptée 	Utiliser des moyens non-verbaux/gestualité co-verbale <ul style="list-style-type: none"> - des co-verbaux référentiels - des co-verbaux de synchronisation - des co-verbaux expressifs
2. Gestion du "corps" de la CO		

<p>Utiliser des moyens verbaux</p> <ul style="list-style-type: none"> - Donner et préciser clairement la consigne avant chaque visionnage de l'extrait vidéo - Poser des questions : privilégier les questions courtes et brèves - Expliciter clairement - Faire dire : faire parler, libérer la parole, obliger à développer des prises de parole - Faire réfléchir : remettre en perspective ce qui a été dit ou ce qui vient de se passer dans l'échange - Ne pas monopoliser la parole - Reformuler ses dires ou les propos des élèves - Simplifier - Faire des demandes d'achèvement/Ebaucher - Relancer pour réorienter ou donner de nouvelles pistes - Rappeler le référent/ l'enjeu : l'enseignant peut guider les élèves en recentrant leur attention sur ce dont on parle ou encore sur ce pour quoi on parle. Ces étayages recentrent et stoppent la dispersion - Recentrer/élargir : l'étayage aura parfois pour but de ramener l'échange à son objet principal afin d'éviter une trop vaine dispersion. En revanche, l'enseignant peut être amené à ouvrir l'échange sur des thèmes voisins ou des analogies éclairantes - Encourager l'apprenant par une écoute ouverte qui facilite la mise en confiance - Inciter/Solliciter l'attention de l'apprenant à communiquer, à prendre la parole - Organiser les tours de parole - Déléguer la parole (effacement énonciatif de l'enseignant) - Demander des précisions, des explications plus approfondies - Ne pas stigmatiser l'élève dans son erreur : Minimiser la portée d'une erreur - Inciter l'apprenant à se corriger lui-même - Ne pas couper la parole à un élève pour le corriger : contre-étayage - Ne pas considérer le silence comme un échec (les silences) 	<p>Utiliser des moyens para-verbaux</p> <ul style="list-style-type: none"> - Une prosodie adaptée 	<p>Utiliser des moyens non-verbaux/gestualité co-verbale</p> <ul style="list-style-type: none"> - des co-verbaux référentiels - des co-verbaux de synchronisation - des co-verbaux expressifs
--	---	---

peuvent être actifs) - Encourager les élèves en les interrogeant personnellement - Stimuler tous les élèves, même les plus faibles - Illustrer par des exemples - Evaluer/ Valider/Rectifier - Retarder la validation - Inciter à se corriger soi même et à corriger les autres		
3. Clotûre de l'activité		
Utiliser des moyens verbaux - Faire réfléchir : remettre en perspective ce qui a été dit ou ce qui vient de se passer dans l'échange - Questionner/Evaluer (pour s'assurer que les apprenants ont compris) = permet un <i>feedback</i> cognitif - Effectuer une transition logique et explicite vers l'activité suivante: la PO	Utiliser des moyens para-verbaux - Une prosodie adaptée	Utiliser des moyens non-verbaux/gestualité co-verbale - des co-verbaux référentiels - des co-verbaux de synchronisation - des co-verbaux expressifs

Activité 2: Production orale (PO)		
1. Engagement dans la tâche		
Utiliser des moyens verbaux <ul style="list-style-type: none"> - Manifester son intérêt par rapport à la situation/thème de la PO - Motiver les apprenants avec cette situation/thème/enjeu - Motiver les apprenants à entrer dans l'activité : « enrôlement » - Veiller à ce que les apprenants perçoivent le but de l'échange - Donner et préciser clairement la consigne - Expliciter et clarifier la tâche à effectuer: la tâche disciplinaire doit être clairement établie 	Utiliser des moyens para-verbaux <ul style="list-style-type: none"> - Une prosodie adaptée 	Utiliser des moyens non-verbaux/gestualité co-verbale <ul style="list-style-type: none"> - des co-verbaux référentiels - des co-verbaux de synchronisation - des co-verbaux expressifs
2. Gestion du "corps" de la PO		
Utiliser des moyens verbaux <ul style="list-style-type: none"> - Donner et préciser clairement la consigne de la PO - Poser des questions : privilégier les questions courtes et brèves - Simplifier/Reformuler - Organiser l'activité en petits groupes de travail - Donner un temps limité de travail en groupes 	Utiliser des moyens para-verbaux <ul style="list-style-type: none"> - Une prosodie adaptée 	Utiliser des moyens non-verbaux/gestualité co-verbale <ul style="list-style-type: none"> - des co-verbaux référentiels - des co-verbaux de

<ul style="list-style-type: none"> - Demander un travail/une réflexion écrite préalable à la PO - Faire dire : faire parler, libérer la parole, obliger à développer des prises de parole - Faire réfléchir : remettre en perspective ce qui a été dit ou ce qui vient de se passer dans l'échange - Organiser les tours de parole - Déléguer la parole = effacement énonciatif maximum de l'enseignant (joue un rôle de régulateur des débats) pour permettre des cycles polygérés par les apprenants - Ne pas monopoliser la parole: l'enseignant intervient de moins en moins (un tour de parole sur trois ou quatre) - Reformuler ses dires ou les propos des élèves - Faire des demandes d'achèvement/Ebaucher - Relancer pour réorienter ou donner de nouvelles pistes - Rappeler le référent/ l'enjeu - Recentrer/élargir - Inciter/Solliciter l'attention de l'apprenant à communiquer, à prendre la parole - Demander des précisions, des explications plus approfondies - Ne pas stigmatiser l'élève dans son erreur : Minimiser la portée d'une erreur - Inciter l'apprenant à se corriger lui-même - Ne pas couper la parole à un élève pour le corriger : contre-étayage - Ne pas considérer le silence comme un échec (les silences peuvent être actifs) - Encourager les élèves en les interrogeant personnellement - Stimuler tous les élèves, même les plus faibles - Retarder la validation - Inciter à se corriger soi-même et à corriger les autres 		<p>synchronisation</p> <ul style="list-style-type: none"> - des co-verbaux expressifs
--	--	--

3. Clotûre de l'activité		
Utiliser des moyens verbaux <ul style="list-style-type: none"> - Illustrer par des exemples - Evaluer/ Valider/Rectifier - Faire réfléchir : remettre en perspective ce qui a été dit ou ce qui vient de se passer dans l'échange = permet un <i>feedback</i> cognitif	Utiliser des moyens para-verbaux <ul style="list-style-type: none"> - Une prosodie adaptée 	Utiliser des moyens non-verbaux/gestualité co-verbale <ul style="list-style-type: none"> - des co-verbaux référentiels - des co-verbaux de synchronisation - des co-verbaux expressifs

Tableau 16: Grille d'observation et d'analyse de l'étayage de l'enseignant de langue en cours d'oral

3. Indicateurs de la performance des apprenants

Grâce à la grille d'analyse de l'étayage de l'enseignant en classe de FLE, précédemment décrite, les diverses stratégies d'étayage utilisées par chacun des enseignants, peuvent ainsi être mises en évidence. De ce fait, la tâche suivante est de tenter de voir lesquelles rendent l'enseignant plus efficient.

L'objectif est ensuite, d'analyser l'impact de ces stratégies, sur la performance, en compréhension et en production, des apprenants. Certains critères dans la compréhension et la production orales des apprenants doivent être évalués. La performance en compréhension orale est évaluée à travers les discours (verbaux) produits par les apprenants en réaction à cette stimulation (écoute). Les productions orales sont évaluées par la précision de la parole, la capacité de correction linguistique et le degré d'élaboration syntaxique. L'étude consiste à se pencher sur leur production (analyse de discours), en réponse aux diverses prises de parole enseignante.

Ainsi, nous procédons à **une analyse de discours** du corpus obtenu (Sarfati, 1997 ; Charaudeau & Maingueneau, 2002), mais empruntons également, à d'autres courants comme celui de **l'analyse des conversations** (Traverso, 2009), pour les besoins de la recherche¹²⁴. Ainsi, la structure et l'organisation de l'interaction (ouverture, corps, clôture) et des notions telles que tour de parole, interaction, séquence, échange, intervention, acte de langage (modèle en rangs de Kerbrat-Orecchioni, 1990, 1992, 1994) sont utilisées.

L'analyse porte donc sur les caractéristiques des productions verbales des apprenants (notamment leurs réponses ; par exemple, réponses par un mot seul, par un énoncé complexe vs simple, etc.), tout au long des quatre cours, en fonction de leur niveau de langue et des objectifs de chacun des cours fixés par l'enseignant.

Notons que la quasi-totalité des interactions entre l'enseignant et les apprenants correspond à un schéma à **structure ternaire** de type: question/réponse/évaluation (Sinclair & Coulthard, 1975; Roulet & al, 1985).

¹²⁴. Pour davantage de détails, voir la partie précédente intitulée « l'organisation interactionnelle », Partie 2, chapitre 2.

Grâce à l'analyse du corpus, divers types de prises de parole des étudiants sont définis. Pour la plupart, il s'agit de **réponses** (réponses correctes, sous forme de mots, d'expressions -maximum 3 ou 4 mots- , d'énoncés contenant un verbe, de réponses simples –oui/non-, pas de réponse), de **répétitions** (répétitions directes des extraits de la vidéo pour la CO ou des propos de l'enseignante), et de **prises de parole spontanée** (sous forme de mots, d'énoncés contenant un verbe ou encore de questions). Nous entendons par « énoncés contenant un verbe », toute combinaison de mots, régie par des règles lexicales et morpho-syntaxiques et où les mots présentent entre eux une certaine affinité sémantique.

D'autres interventions sont rencontrées, dont nous ne tenons pas compte directement, telles que **les propos inaudibles** (peu nombreux ; même s'ils montrent une certaine quantité de tours de parole -TP- non analysée) et **les réponses aux questions d'ajustement du professeur** (concernant le rythme des élèves, l'organisation de l'activité...), car elles sont peu révélatrices de la production des apprenants.

Rappelons qu'il ne s'agit pas ici réellement d'évaluer, mais plutôt de décrire, c'est-à-dire de donner les caractéristiques, tant en compréhension qu'en production, de la langue des apprenants (observation et analyse de la langue produite), selon que l'enseignant recourt à telle ou telle stratégie d'étayage. En retournant aux objectifs généraux de chacun des quatre cours, il est possible de voir si le langage attendu correspond effectivement, ou non, aux objectifs précédemment fixés.

Conclusion intermédiaire

Après avoir récolté les données nécessaires à cette étude, ce second chapitre explicite les outils qui permettent leur analyse.

D'une part, une norme de retranscription (**la convention ICOR** du laboratoire ICAR¹²⁵) est adoptée. Pour les besoins de l'analyse et une plus grande clarté, celle-ci est soumise à des ajouts et des omissions. Le choix s'est porté sur cette norme car elle fournit la possibilité d'englober l'interaction dans son intégralité (les paramètres verbaux, para-verbaux et non verbaux).

¹²⁵. Convention ICOR, du laboratoire ICAR/Lyon 2, mise à jour en novembre 2007. Voir en annexe 21, les normes de transcription ICOR complètes.

D'autre part, comme vu dans la première partie de ce travail, la présente recherche s'inscrit dans le champ de **la perspective interactionniste** ((Mondada, 1995; Kerbrat-Orecchioni, 1998, 2000, 2004; Pekarek-Doehler, 2000; Kerbrat-Orecchioni & Traverso, 2002). D'un point de vue méthodologique, elle emprunte aussi à l'analyse des conversations (Traverso, 2009), pour la description de l'organisation interactionnelle et procède à une analyse de discours (Sarfati, 1997 ; Charaudeau & Maingueneau, 2002).

Dans le but de mettre en exergue les fonctions d'étayage activées par chacune des enseignantes, **une grille d'analyse** est conçue. De part la spécificité de ce corpus (cours de compréhension et de production orales, de niveau A2/B1, objectifs spécifiques à atteindre pour chaque cours), elle est constituée à partir de différentes données, issues de **diverses disciplines** telles que les sciences du langage, la psychologie, la pédagogie et la didactique (Bruner, 1983; Crahay, 1999; Grandaty & Turco, 2001; Colletta, 2004; Grandaty & Chemla, 2004; Bange, Carol & Griggs, 2005; Bucheton, 2009). Cette grille présente **un aspect novateur** car elle envisage l'interaction dans sa globalité et son intégralité (prise en compte des paramètres verbaux, para-verbaux et non verbaux, notamment les gestes co-verbaux, Colletta, 2004). De nos jours, peu de travaux intègrent la totalité de ces données. Précise pour les besoins de la recherche, cette grille a la possibilité d'être réutilisée pour analyser les fonctions d'étayage de tout enseignant de langue, en cours d'oral.

D'un autre côté, **les caractéristiques des réalisations des apprenants**, par rapport aux diverses fonctions d'étayage activées par l'enseignant seront prochainement décrites (en troisième partie de la thèse), grâce à une analyse de discours (Sarfati, 1997 ; Charaudeau & Maingueneau, 2002). Chaque tour de parole des apprenants est analysé et caractérisé : diverses sortes de prises de parole sont définies. On trouve des réponses sous forme de mots et d'expressions, sous forme d'énoncés contenant un verbe, des réponses simples, des non réponses, des répétitions et des prises de parole spontanées.

Dans cette partie, est définie une méthodologie d'observation des classes de langues qui nous permet **d'observer les diverses stratégies d'étayage** assumées par les deux enseignants observés (grâce aux enregistrements vidéo), **de les identifier** (grâce à la grille conçue à cet effet), **de les interpréter** (grâce à l'entretien pré et post cours effectué avec les enseignants relevant une certaine métacognition de leurs pratiques) et **de les évaluer** (par l'intermédiaire des caractéristiques des réalisations des apprenants).

La partie suivante de ce travail expose **les résultats**, cours par cours (Partie III, chapitres 1, 2, 3 et 4), puis établit un bilan général (Partie IV, chapitre 1). Sont mises en évidence les diverses stratégies d'étayage activées par chacune des enseignantes ainsi que les divers types de réalisations de l'ensemble des apprenants, en fonction des stratégies d'étayage utilisées par l'enseignant.

PARTIE III

Analyse du corpus et commentaire des données

La présente analyse porte sur la manière dont les enseignants de FLE guident leurs apprenants lors de séances de cours d'oral et sur la nature de leur étayage.

Le travail consiste ici à mettre en valeur et à analyser ces diverses formes d'étayage (Vygotsky, 1934 ; Bruner, 1983 ; Hudelot, 1993 ; Bange, 1996 ; Hudelot & Vasseur, 1997 ; Vasseur & Hudelot, 1998 ; Grandaty & Turco, 2001 ; Grandaty & Chemla, 2004 ; Rabatel, 2004a ; Vasseur, 2005 ; Bucheton, 2009), à travers les interactions enseignants/apprenants échangées dans la classe.

Rappelons que cette recherche tente d'apporter des éléments de réponse aux interrogations suivantes :

1. De quelle manière les enseignants de FLE guident-ils leurs apprenants lors de séances de cours d'oral? Quelle est la nature de leur étayage?
2. Dans quelle mesure celui-ci favorise-t-il la compréhension et la production orales des apprenants ? C'est-à-dire, quel type de prise de parole est entraîné par les divers étayages des enseignants? Quelles sont les caractéristiques des réalisations des apprenants, en activité de compréhension et de production orales?

Pour ce faire, les données précédemment récoltées sont ici analysées : les observations/films de classe et les entretiens pré et post cours, formant ainsi le corpus. En effet, les huit classes observées (quatre par enseignante) et les seize entretiens pré et post cours (huit par enseignante) sont filmés puis retranscrits à l'aide de la convention ICOR¹²⁶. Les documents de planification enseignante sont également utilisés¹²⁷.

Afin d'analyser ces données, **une analyse de discours** du corpus est effectué (Sarfati, 1997 ; Charaudeau & Maingueneau, 2002), mais la recherche emprunte également à d'autres courants comme à celui de l'analyse des conversations (Traverso, 2009), pour les besoins de l'étude¹²⁸. Ainsi, la structure et l'organisation de l'interaction (ouverture, corps, clôture) et des notions telles que tour de parole, interaction, séquence, échange,

¹²⁶. Convention ICOR, du laboratoire ICAR/Lyon, mise à jour en novembre 2007. Les normes de transcription ICOR sont développées plus largement dans la partie intitulée « Les systèmes de transcription », dans le chapitre 2, Partie 2, 1.4. Voir annexe 21 : Convention de retranscription ICOR.

¹²⁷. Voir annexes 13 à 20 : documents de planification enseignante du PA et de PB. Cours 1 à 4.

¹²⁸. Pour davantage de détails, voir la partie intitulée « l'organisation interactionnelle », Partie 2, chapitre 2, partie 1.2.

intervention, acte de langage (modèle en rangs de Kerbrat-Orecchioni, 1990, 1992, 1994) sont utilisées.

Pour répondre à la **première question de recherche**, qui consiste à observer la manière dont les enseignants de FLE guident leurs apprenants lors de séances de cours d'oral, c'est-à-dire de voir la nature de leur étayage, nous montrons quelles sont les stratégies d'étayage utilisées par chacune des enseignantes. Pour cela, est utilisée la « grille d'observation et d'analyse de l'étayage de l'enseignant de langue en cours d'oral »¹²⁹, réelle structuration de données issues de diverses disciplines (Bruner, 1983 ; Crahay, 1999 ; Grandaty & Turco, 2001 ; Grandaty & Chemla, 2004 ; Colletta, 2004 ; Bange, Carol & Griggs, 2005 ; Baurens, Blanc & Griggs, 2007 ; Bucheton, 2009). Nous procédons à une analyse du corpus car nous analysons (donnons la nature) et catégorisons (dans chacune des six fonctions d'étayage), tous les tours de parole (TP) des enseignantes. La grille une fois complétée et les tours de parole, au sein de chacune des fonctions d'étayage, comptabilisés, des graphiques rendent explicites les diverses fonctions activées par chacune des deux enseignantes.

Puis, dans un second temps, nous répondons à la **seconde question de recherche**, qui consiste à voir en quoi ces diverses stratégies d'étayage assumées par chacune des enseignantes, favorisent la compréhension et la production orales des apprenants. Il s'agit ici de voir l'impact de ces stratégies sur la performance (en termes de réalisations/productions verbales) des apprenants. Pour cela, une analyse de la « langue produite » par les apprenants (faible ou grande participation/production orale, énoncés simples vs complexes, simple répétition ou création d'énoncés, etc.) est effectuée. Nous revenons aussi aux objectifs de chaque cours (objectifs communicatifs, linguistiques et grammaticaux, et socio-culturels) pour ainsi voir s'ils ont été atteints.

L'analyse et la présentation des résultats sont effectuées cours par cours. Un bilan général est donné sur l'ensemble des cours en partie IV, chapitre 1.

Notons que sont bien différenciées ici les deux activités effectuées en classe d'oral: la compréhension orale (CO) d'une part et la production orale (PO) d'autre part, dans la mesure où l'enseignant n'y joue pas le même rôle.

¹²⁹. Voir la « grille d'observation et d'analyse de l'étayage de l'enseignant de langue en cours d'oral », en Partie 2, chapitre 2, partie 2.2.

Chapitre 1 : Analyse du cours 1, « L'ouverture des magasins le dimanche »

1. Avant le cours

1.1 Objectifs donnés à atteindre

Le matériel utilisé pour le cours 1 est un document authentique, extrait d'un magazine de société « Combien ça coûte ? », intitulé « *L'ouverture des magasins le dimanche* » (1'56)¹³⁰. L'objectif général de ce cours est d'effectuer une compréhension puis une production orale. Des objectifs plus précis, sont donnés à atteindre :

- **des objectifs communicatifs** (être capable de comprendre une interview traitant d'un fait de société, de saisir le sens des différentes opinions présentées, d'interpréter des paroles et d'exprimer son point de vue/opinion concernant ce fait de société),
- **des objectifs linguistiques et grammaticaux** (le lexique lié au monde du travail, l'accord/le désaccord et les articulateurs logiques)
- et **des objectifs socio-culturels** (le travail en France et le repos dominical).

1.2 Planification du cours

Concernant la planification/préparation de cours¹³¹ (Bressoux & Dessus, 2003 ; Blanchard-Laville & Nadot, 2004 ; Bucheton, 2009), les deux enseignantes observées n'adoptent pas une attitude similaire quant à l'entrée dans la première activité de classe. Grâce à l'entretien pré-cours effectué avec chacune des enseignantes¹³², nous remarquons que la prévision de leur premier cours est en adéquation avec la mise en pratique qui suit.

¹³⁰. Davantage d'informations concernant ce document dans la partie 2, chapitre 1, partie 2.2.4.2, partie intitulée « Présentation des huit cours choisis » : « Intérêt pédagogique des supports ».

¹³¹. Cf. partie 2, chapitre 1, partie 2.1, intitulée: « Méthodologie d'observation ».

¹³². Voir annexe 23 : entretiens pré-cours du PA et du PB, cours 1.

Le document écrit, de planification du cours¹³³, valide lui aussi les différentes étapes programmées.

Le PA décrit le déroulement de son cours de la manière suivante.

2PA	ah/ le déroulement de mon cours donc c'est un cours de français oral
3I	hum hum
4PA	donc comme d'habitude on va d'abord euh:: <u>laisser voir sans le son ou avec le son\</u>
5I	d'accord/
6PA	pour moi cette fois ci c'est <u>sans le son une première fois</u> et euh:: après <u>je demande aux étudiants de faire des hypothèses</u>
7I	d'accord/
8PA	et après c'est toujours <u>une compréhension globale</u> enfin globale
	((EVT: la sonnerie retentit))
	< ((en riant)) ou détaillée>
9I	< ((en riant)) oui/>
10PA	<u>toujours avec le son</u> et après euh:: <u>on va vérifier la :</u> <u>l'hypothèse ou des hypothèses pour voir si euh:: les étudiants</u> <u>ont maîtrisé l'idée principale</u> et après j'ai divisé <u>quatre</u> <u>petites parties là/ juste pour la compréhension détaillée\</u> et après euh: ben pendant la deuxième période on aura la discussion enfin on euh:: en comparant avec la situation en chine peut être c'est pas du tout pareil qu'en chine et en france\
11I	[hum hum]
12PA	[donc] je vais leur parler\ faire parler au maximum
13I	d'accord/
14PA	juste si c'est possible\ et après euh: un débat euh: entre eux/ mais <u>je sais pas si le débat c'est pas quelque chose de très</u> <u>très typiquement chinois</u>
15I	d'accord/

Et le PB

2PB	oui/ bon/ <u>le cours se découpe en trois parties\</u> d'abord premièrement on va faire <u>un remue-méninges</u> pour voir ce que les étudiants savent euh:: connaissent sur le sujet\ ensuite on va faire <u>une compréhension orale</u> avec: à partir du vidéo directement=
3I	hum hum/
4PB	euh:: je prévois environ trente minutes pour la compréhension orale
5I	[d'accord/]
6PB	[pour la première période] et <u>dans la deuxième période on va</u> <u>faire euh:: le débat\</u> donc j'ai préparé des sujets et on va:: discuter du sujet en équipes et en classe entière

¹³³. Voir annexes 13 et 14 : documents de planification enseignante du PA et du PB, cours 1.

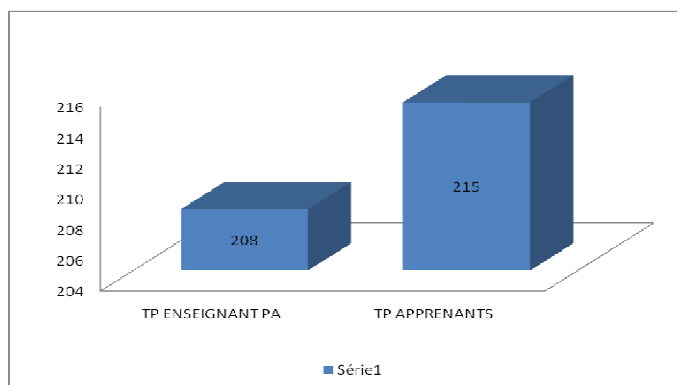
Le PA sollicite directement des connaissances contextuelles (en rapport avec ce que les apprenants voient ou entendent) alors que le PB part des connaissances antérieures "encyclopédiques" des apprenants (en effectuant un remue-méninges à partir d'un mot clé). Le PB sait ce qui est à amener en plus de ce que les apprenants savent déjà, alors que le PA souhaite développer leurs compétences d'analyse directement. Les apprenants ne récupèrent pas en mémoire leurs connaissances de la même manière (Baddeley, 1986, 1993 ; Cyr & Germain, 1998)¹³⁴.

Les mises en pratique des deux enseignantes ont suivi les prévisions initiales. Le déroulement du cours des deux enseignantes est relativement semblable en ce qui concerne les grandes étapes, mis à part le remue-méninges (effectué par le PB) : leur scénario pédagogique (Pernin & Lejeune, 2004)¹³⁵ est assez similaire.

2. Pendant le cours

2.1 Fonctions d'étayage activées par les enseignants

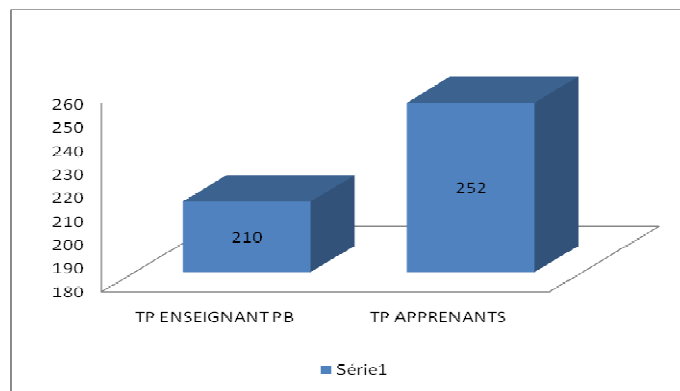
Tout d'abord, bien qu'il s'agisse de cours d'oral (compréhension et production), la parole des deux enseignantes reste prépondérante. D'un point de vue quantitatif, le volume des tours de parole des enseignantes, représente plus de quarante cinq pour cent du nombre total des tours de parole.



Graphique 3: Nombre de tours de parole enseignant PA/apprenants (cours 1)

¹³⁴. Les notions de « mémoire de travail » et de « mémoire à long terme » sont plus largement développées en partie 1, chapitre 2, parties intitulées « Esquisse d'une approche psycholinguistique de l'oral » et « La mise en œuvre dans la classe de FLE ».

¹³⁵. Cette notion est plus largement développée en partie 2, chapitre 1, partie intitulée « Méthodologie d'observation ».



Graphique 4: Nombre de tours de parole enseignant PB/apprenants (cours 1)

Cours 1 : Tours de parole (TP) des 2 enseignantes (PA et PB)		
Professeurs	Professeur A (PA)	Professeur B (PB)
TP total	423	462
TP enseignants	208	210
% des TP enseignant	49,17%	45,45%

Tableau 17: Nombre et pourcentage des tours de parole de PA et PB (Cours 1)

Le volume des tours de parole du PB représente environ 45% du volume global de l'interaction, soit 210 énoncés sur 462. On observe un volume des tours de parole encore plus important chez le PA, environ 49% du volume global de l'interaction, soit 208 énoncés sur 423. Nous constatons ainsi dans les deux cours, mais de manière nettement plus significative chez le PA, une prise de parole très prononcée de la part des enseignants.

PA, en prenant aussi fréquemment la parole, a moins de chance de favoriser des collocations (Grandaty & Chemla, 2004 ; Rabatel, 2004a et b) chez ses apprenants (et par la même, de déléguer sa position de sur-énonciateur (Rabatel, 2002, 2004a et b, 2007)). En revanche, PB, avec un nombre de tours de parole moindre, paraît pouvoir davantage susciter des cycles polygérés chez ses apprenants.

Les analyses montrent qu'en ce qui concerne les tours de parole, le PA produit davantage d'énoncés que le PB, d'une part en nombre de tours de parole mais également

en termes de durée (énoncés plus longs). D'autre part, la fréquence des tours de parole varie d'une enseignante à l'autre : un sur deux pour le PA contre un sur deux à un sur trois pour le PB, entraînant des cycles polygérés (Grandaty & Chemla, 2004). Comme dans l'exemple suivant¹³⁶:

69PB	alors// bon\ quels lieux avez-vous vu//
70EC	dans la rue
71ED	dans un magasin
72EB	un lieu avec des boutiques
73PB	oui la rue un magasin un lieu avec des boutiques on appelle ça une galerie commerciale un centre commercial euh:: d'autres lieux//

De manière générale dans le cours 1 de chacune des enseignantes, nous remarquons chez le PB, un nombre moindre de tours de parole et une durée plus brève de ces derniers. L'enseignante adopte ici une posture qui semble être celle de **l'effacement énonciatif** : le professeur se met en retrait de manière à laisser les apprenants interagir (Rabatel, 2003b, 2004a et b ; Grandaty & Chemla, 2004 ; Bucheton, 2009). Ceci constitue une stratégie d'enseignement mais aussi une stratégie d'apprentissage (Cyr & Germain, 1998), permettant au locuteur de donner l'impression qu'il se retire de l'énonciation. Ici, l'enseignante décentre sa position pour favoriser les interactions horizontales entre élèves et permet ainsi aux apprenants de s'exprimer davantage et de confronter leurs points de vue par exemple. Lorsqu'il se met en retrait, le professeur peut prendre un rôle de « régulateur des débats » pour aider les élèves à avancer vers une solution au problème posé en confrontant leurs propositions¹³⁷.

D'autre part, d'après nos résultats, en ce qui concerne les fonctions d'étayage activées par les enseignantes, nous remarquons que, tant dans l'activité de compréhension orale que de production orale, les fonctions assumées par les deux enseignantes sont relativement similaires : elles ont « l'air » de se comporter de la même manière en classe. Leurs pratiques pédagogiques semblent proches.

En activité de compréhension orale (figures ci-dessous), notons que les fonctions les plus activées sont, d'une part, celle de **finalisation** (56% pour PA et 49% pour PB),

¹³⁶ . Voir annexe 28 : transcription du cours 1 du PB.

¹³⁷ . Cette notion est plus largement développée en partie 1, chapitre 1, partie 3, intitulée : « L'étayage, stratégie enseignante dans la classe de langue étrangère ».

puis celle de **feedback** (24% et 27%), celle de **maintien et de guidage de l'attention** (6% et 9%), **les gestes et les actions non-verbales** (4% et 10%), puis la fonction de **contrôle de la frustration** (6% et 4%) et enfin celle de **prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves** (4% et 1%). La fonction de **démonstration ou de présentation de modèles** n'est assumée, dans cette activité de compréhension orale, par aucune des deux enseignantes.

Les quelques différences observées entre les pratiques des enseignantes, sont visibles particulièrement dans la fonction de **prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves** car le PA assume cette fonction à 4% dans la mesure où elle procède à des reformulations et à des répétitions (répétitions des extraits de la compréhension orale non-directes –c'est-à-dire pas directement après écoute-: des expressions toutes faites pour que les élèves les intègrent). Nous verrons, par la suite, lors d'une analyse plus fine, que le PA assume peut être un peu trop cette fonction. Le PB, quant à lui, n'assume cette fonction qu'à 1%.

Les différences de pratiques, lors de cette activité de compréhension orale, peuvent également être observées à travers la communication non-verbale : **l'utilisation des gestes et des actions non verbales**. En effet, le PA n'y fait que très peu appel (4%) alors que le PB assume cette fonction à 10%.

Grâce à notre analyse de corpus¹³⁸, nous observons que le PA, même s'il utilise beaucoup le tableau (pour y noter des mots, des expressions, des phrases... : à 7 reprises), ne se déplace pas dans la classe. Il utilise quelques gestes co-verbaux tels que les co-verbaux de synchronisation (3 fois), les co-verbaux expressifs (2 fois), mais pas les co-verbaux référentiels pour cette activité de compréhension orale.

D'après nos observations et analyses¹³⁹, nous remarquons que le PB utilise davantage le tableau (à 11 reprises dans l'activité de compréhension orale), qu'il se déplace dans la classe (ne reste pas figé derrière son bureau : 1 fois) et qu'il utilise de nombreux gestes co-verbaux, notamment les co-verbaux référentiels (6 fois), mais également, dans une moindre mesure, les co-verbaux expressifs (3 fois), et les co-verbaux de synchronisation (2 fois).

¹³⁸. Voir annexe 35 : Analyse de corpus : Tableau des fonctions d'étayage activées par le PA, cours 1.

¹³⁹. Voir annexe 36 : Analyse de corpus : Tableau des fonctions d'étayage activées par le PB, cours 1.

Ci-dessous, deux figures rendent plus explicites les diverses fonctions d'étayage activées par les deux enseignantes dans l'activité de compréhension orale.

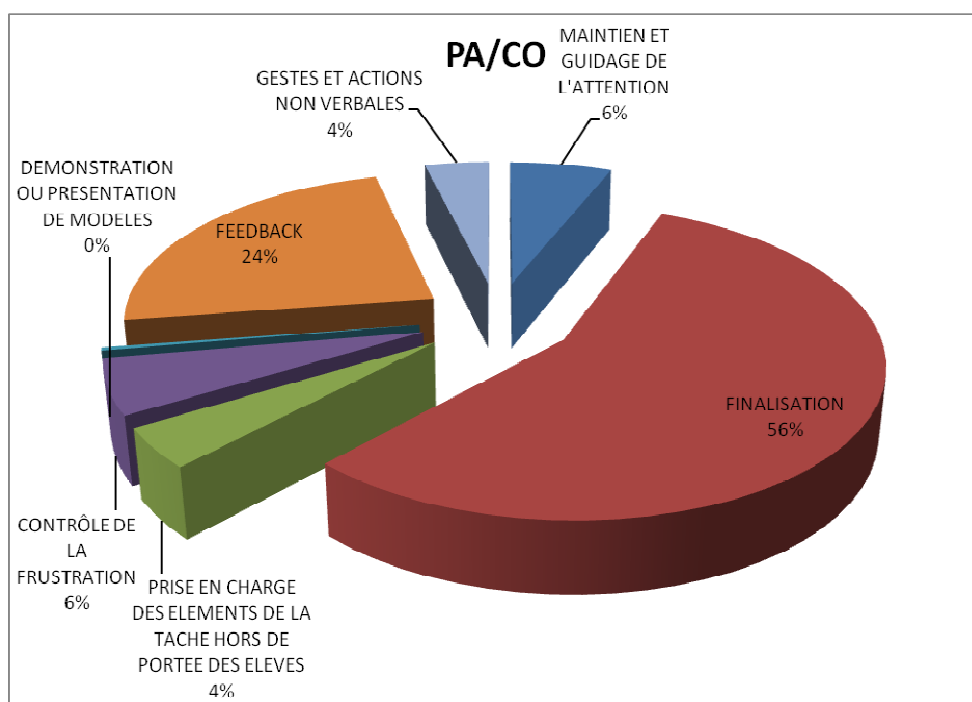


Figure 11: Fonctions d'étayage activées en compréhension orale par le PA (cours 1)

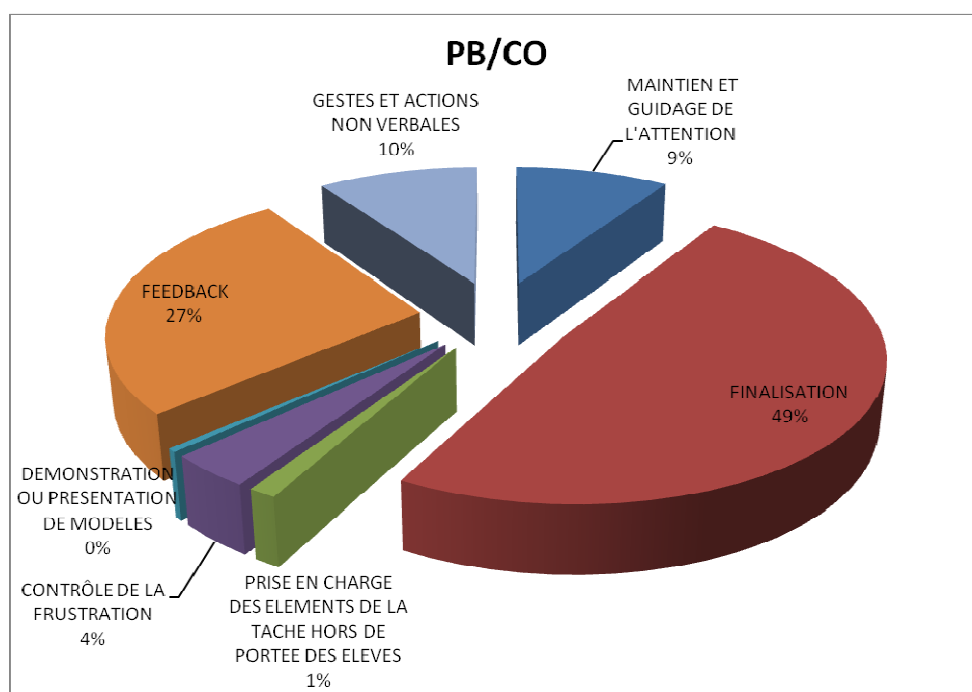


Figure 12: Fonctions d'étayage activées en compréhension orale par le PB (cours 1)

Pour l'activité de production orale (figures ci-après), il est intéressant de remarquer que, là encore, les deux enseignantes activent les mêmes fonctions d'étayage, de manière assez similaire.

La fonction la plus activée est toujours celle de **finalisation** (44% pour le PA et 38% pour le PB), celle de **feedback** restant en seconde position (19% et 20%). Notons qu'intervient désormais en troisième place la fonction de **contrôle de la frustration** (12% et 15%), ce qui n'est pas surprenant dans une tâche de production. Viennent ensuite les **gestes et actions non-verbales** (12% et 9%), puis la fonction de **maintien et de guidage de l'attention** (12% et 13%), puis celle de **démonstration ou de présentation de modèles** (1% et 4%). La fonction de **prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves** occupe la dernière place (0% et 1%).

Les deux figures suivantes rendent compte des diverses fonctions d'étayage activées par les deux enseignantes dans l'activité de production orale.

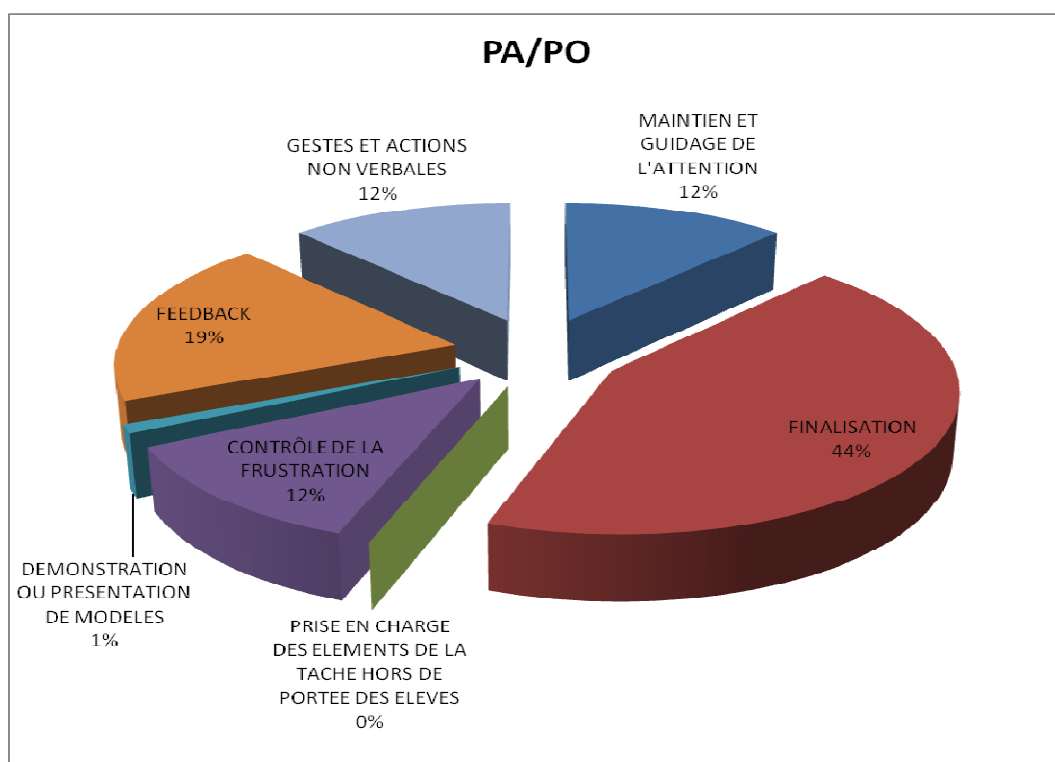


Figure 13: Fonctions d'étayage activées en production orale par le PA (cours 1)

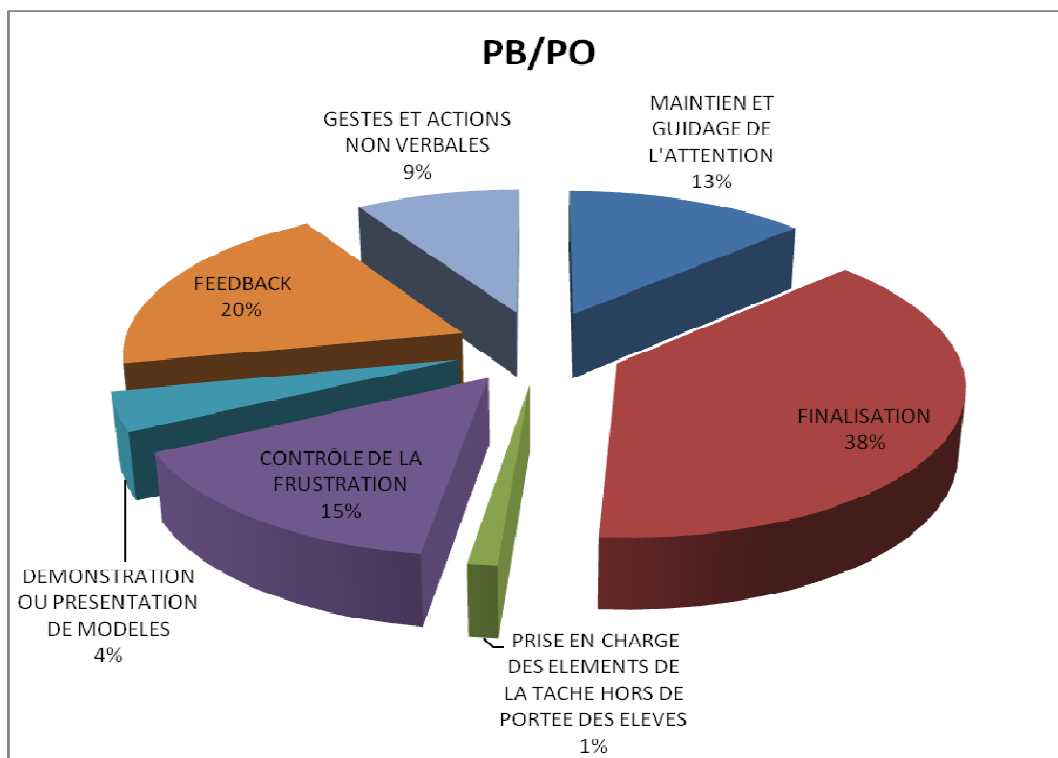


Figure 14: Fonctions d'étayage activées en production orale par le PB (cours 1)

Ainsi, d'après l'analyse de notre corpus (cours 1 de chacune des enseignantes), il est à remarquer que les stratégies d'étayage utilisées par les deux professeurs sont relativement proches, dans les deux activités effectuées en classe (compréhension orale et production orale). Les fonctions d'étayage activées par les deux enseignantes paraissent assez similaires.

Les deux fonctions les plus développées, à travers ces deux activités, sont la fonction de **finalisation** et celle de **feedback**. En effet, la fonction de **finalisation** est la plus prépondérante dans la mesure où, les enseignantes établissent les consignes (générales ou plus précises), font des rappels de celles-ci, posent énormément de questions (questions générales de contrôle de compréhension de la vidéo, des questions pour alimenter le débat, des questions de grammaire, de réflexion, de vocabulaire), donnent des informations/explications (tant sur le contenu de la compréhension orale que de compréhension générale, de nature grammaticale ou lexicale) et procèdent à des demandes d'achèvement (des ébauches sous forme de mots ou de phrases). La fonction de **feedback** occupe la seconde place des fonctions d'étayage les plus activées dans la mesure où les enseignantes valident les propos des élèves (validation directe, corrective ou par répétition des propos des élèves par exemple), vérifient les connaissances des apprenants et font des rappels à des connaissances antérieures.

Notons que **les gestes et les actions non-verbales** sont davantage développées dans l'activité de production que de compréhension orales. Nous observons également que la fonction de **maintien et de guidage de l'attention** est activée de manière relativement équivalente dans les deux activités de compréhension orale et de production orale effectuées en classe. Par ailleurs, la fonction de **prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves** est davantage assumée par les enseignantes (notamment le PA) en tâche de compréhension orale que de production orale. Une des fonctions la moins sollicitée par les deux enseignantes dans les deux activités de compréhension orale et de production orale est la fonction de **démonstration ou de présentation de modèles**. Elles donnent peu d'exemples, modélisent et contextualisent peu (en particulier le PA).

Le bilan présenté rendant compte de pratiques enseignantes assez similaires, nous décidons de pratiquer une analyse plus fine et plus précise au sein de chacune des fonctions d'étayage. Ceci nous amène à constater que l'une des enseignantes développe **des stratégies de contre-étayage** (Nonnon, 2001 in Grandaty & Chemla, 2004 ; Bucheton, 2009)¹⁴⁰. Cela signifie que les stratégies utilisées par l'enseignante n'aident pas l'apprenant, mais bien au contraire, elles retardent le processus vers son autonomie d'apprentissage et donc son autonomie langagière (Germain & Netten, 2004).

Quelques exemples les plus parlants de ces stratégies de contre étayage sont donnés ci-dessous. Afin de mieux les observer, ils sont mis en parallèle avec les pratiques de l'autre enseignante.

Tout d'abord, au sein de la fonction de **finalisation** (figures ci-dessous), nous ciblons une seule caractéristique qui est **la consigne**. La consigne et la tâche disciplinaire doivent toujours être bien établies et, de surcroît, au préalable de l'activité. De cette manière les apprenants savent sur quoi focaliser leur attention (Lebre-Peytard, 2002 ; Ducrot 2005 ; Grandaty & Chemla, 2004)¹⁴¹.

¹⁴⁰. Cette notion est plus largement développée en partie 1, chapitre 1, partie intitulée « L'étayage, stratégie enseignante dans la classe de langue étrangère ».

¹⁴¹. Cf. partie 1, chapitre 2 partie intitulée « La mise en œuvre dans la classe de FLE ».

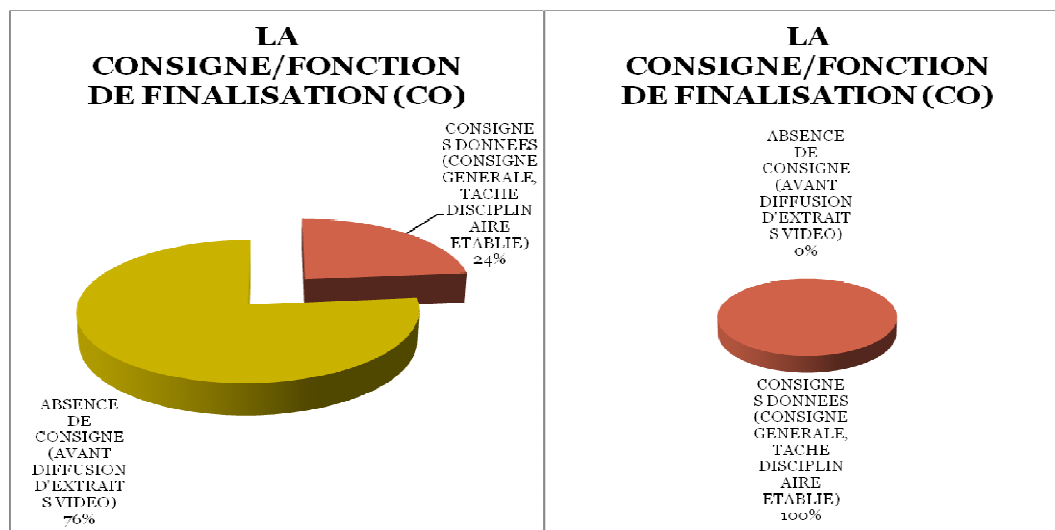


Figure 15: Fonction de finalisation de PA et PB. La consigne dans l'activité de compréhension orale (cours 1)

En tâche de compréhension orale, nous observons que le PA donne clairement la consigne et que la tâche disciplinaire est bien établie à 24%. Prenons un exemple issu de notre corpus¹⁴² : tout d'abord, lors du visionnage sans le son.

1PA alors aujourd'hui xx d'accord/ non\ la première fois on va regarder regarder un document audiovisuel vous voyez déjà les images et cette fois ci sans le son sans le son oui/ donc on va imaginer euh: de quoi il s'agit quel est le sujet de ce document d'accord/ (consigne= questionnement)

((COM : le PA met la vidéo sans le son en marche))

La tâche disciplinaire est bien établie et une consigne est donnée au préalable: regarder une vidéo et en imaginer le sujet. Les apprenants savent sur quoi se focaliser: l'enseignant guide leur attention. Dans ce court extrait, la fonction d'étayage de finalisation est assumée.

En revanche, il apparaît que dans 76% des cas, cette même enseignante ne donne pas la consigne avant la diffusion de chaque extrait vidéo. En d'autres termes, l'enseignante lance les divers extraits de la vidéo sans donner de consigne au préalable. Prenons un autre exemple issu de ce même corpus. Un peu plus tard dans le cours, pour le

¹⁴². Voir annexe 27: transcription du cours 1 du PA.

visionnage avec le son, aucune consigne n'est donnée à l'avance. L'enseignant repasse donc l'extrait de nombreuses fois, répète et reformule lui-même.

31PA ah un supermarché oui un supermarché alors c'est pas vraiment
un supermarché vous avez vu il y a beaucoup de monde même
beaucoup de voitures sur le parking déjà non//(.) non marie pas
pour toi/ OK bon on va recommencer cette fois ci avec le son

((COM : le PA lance la vidéo avec le son : première partie de
l'extrait))

**« Voix off - alors pour ou contre le travail le dimanche//
Femme 1- je suis cent pour cent d'accord avec ça parce que je
trouve que c'est une meilleure idée on a plus de temps\
Femme 2- en tant que cliente je trouve ça bien mais je pense
aux salariés qui travaillent et je trouve ça moins bien\ »**

32PA vous avez compris// l'enquête de la semaine alors// (questionnement)
33EE xx (.)
34PA donc alors/ déjà pour ou contre le travail le dimanche/et après
les deux personnes elles disent moi je suis d'accord pas
d'accord hum/ non/ alors on va voir encore une fois (questionnement
et répétition)

((COM : le PA remet le premier extrait de la vidéo))

A l'opposé, le PB donne toujours la consigne au préalable : la tâche disciplinaire est bien établie. Prenons plusieurs exemples, issus de notre corpus¹⁴³. PB commence son cours par un remue-ménages. Cette activité, (d'environ cinq minutes) par sa nature ouverte et sa dynamique interactive, favorise la production des apprenants.

1PB alors aujourd'hui on va parler de (.) on parle de quoi
aujourd'hui// (.) < ((le PB écrit le mot au tableau))on va
parler du dimanche >

2EE dimanche

3PB on va parler du dimanche du dimanche\ en fait avant de parler
de visionner la vidéo j'aimerais savoir à quoi ça vous fait
penser le dimanche/ < ((en montrant du doigt le mot écrit au
tableau))> qu'est ce que vous faites le dimanche// (consigne du
remue-ménages)

Par cette activité, le PB attise la curiosité des apprenants. Elle les motive pour l'activité suivante. S'ensuit une écoute sans le son, puis avec le son, avec des questions de compréhension de la vidéo. Dans l'extrait suivant, nous remarquons que les consignes sont données à l'avance, avant le visionnage de la vidéo: les étudiants focalisent leur attention

¹⁴³. Voir annexe 28 : transcription du cours 1 du PB.

sur des objectifs précis. Ils ont la possibilité de faire des correspondances entre leurs connaissances antérieures et leurs connaissances contextuelles (Baddeley, 1986, 1993 ; Cyr, 1998)¹⁴⁴.

66PB ok/ on va commencer par écouter le vidéo mais sans le son (.) hein/ et je vais vous demander de porter attention à <((le PB écrit des questions au tableau))> certaines choses> (.) donc essayez de voir quels sont les lieux dans le vidéo où est ce qu'on est/ ensuite quelles indications de temps est ce qu'on nous montre/ vous allez voir des expressions de temps qu'est ce que ça représente// ensuite qui sont les personnes qu'on voit/ et vous allez faire une hypothèse c'est quoi le sujet de l'émission// voila\ des questions// ok/ allons-y/ (consigne/ questions)

((COM : le PB met la vidéo en marche sans le son))

...

129PB ok\ donc on va écouter les trente premières secondes du vidéo et en fait je voudrais que vous me disiez de quel type d'émission s'agit-il/ d'accord/ de quel type d'émission/ (.) c'est quoi le thème général/ (.) quels sont les arguments que les personnages (.) les personnages vont donner des arguments pour et contre et pourquoi est ce qu'on parle de ce sujet/ ça va// ok\ (consigne/ questions)

((COM : le PB lance l'écoute de l'extrait vidéo))

Lors de l'activité de production orale (figure ci-dessous), dans la fonction de **finalisation**, notons que le même phénomène apparaît, mais de manière nettement moindre. Le PA donne clairement la consigne à 89% (il assume donc très bien cette fonction de finalisation en activité de production orale) et ne l'oublie qu'à 11%. Le PB, de son côté, établit toujours la consigne.

¹⁴⁴. Les notions de « mémoire de travail » et de « mémoire à long terme » sont plus largement développées en partie 1, chapitre 2, parties intitulées « Esquisse d'une approche psycholinguistique de l'oral » et « La mise en œuvre dans la classe de FLE ».

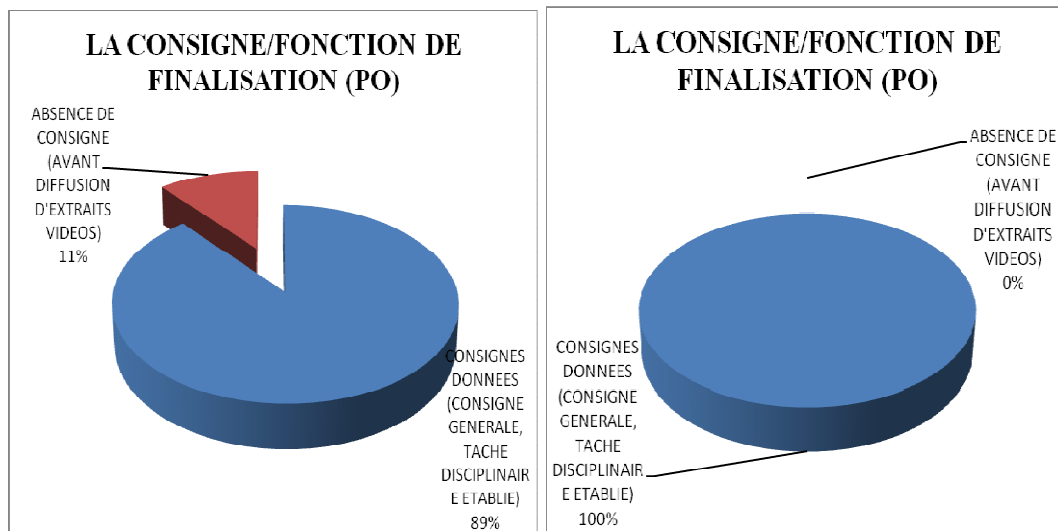


Figure 16: Fonction de finalisation de PA et PB. La consigne dans l'activité de production orale (cours 1)

En ce qui concerne la fonction de **prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves** (figures ci après), nous remarquons que le PA assume cette fonction à 57% dans la mesure où elle reformule, répète des expressions issues de l'extrait vidéo (répétitions non directes c'est-à-dire pas directement après la fin de l'écoute ; pour que les élèves les intègrent), etc. En revanche, elle développe des stratégies de contre-étayage car elle effectue des répétitions directes des extraits de la vidéo à 43%: une fois l'extrait visionné et écouté, elle répète elle-même le contenu de celui-ci sans attendre la réponse des élèves. Ces données sont caractéristiques d'une trop grande prise en charge par le PA. Un exemple tiré de notre corpus est présenté ci-après, avec la fonction de feedback, car il illustre bien ces deux fonctions.

Le PB assume complètement cette fonction car elle reformule les propos des élèves, elle reformule également ses propres questions pour une meilleure compréhension, comme dans l'exemple suivant issu de notre corpus¹⁴⁵.

221PB	<u>est-il possible d'élever une famille en travaillant le dimanche// pourquoi// qu'est ce qu'il faut faire pour réussir//</u> (questions)
222EB	faut bien organiser
223PB	<u>oui il faut être bien organisé (.) donc elle a dit qu'elle avait deux choses (.) quelle est la première chose qu'elle a//</u> (validation avec réorganisation de la phrase et récapitulation)
224EE	(.)
225PB	<u>comment est ce qu'elle s'organise// qui se charge des enfants//</u> (reformulation et multiplication des questions)
226ED	ses parents

¹⁴⁵. Voir annexe 28 : transcription du cours 1 du PB.

227PB	<u>ses parents (.) donc le dimanche ce sont les grands-parents qui gardent les enfants (.)</u> et elle elle s'occupe de sa famille quand// (validation par répétition et reformulation)
228ED	en semaine
229PB	en semaine c'est ça parce que quand on travaille le dimanche eh ben: souvent on a un congé la semaine (validation par répétition et explication)

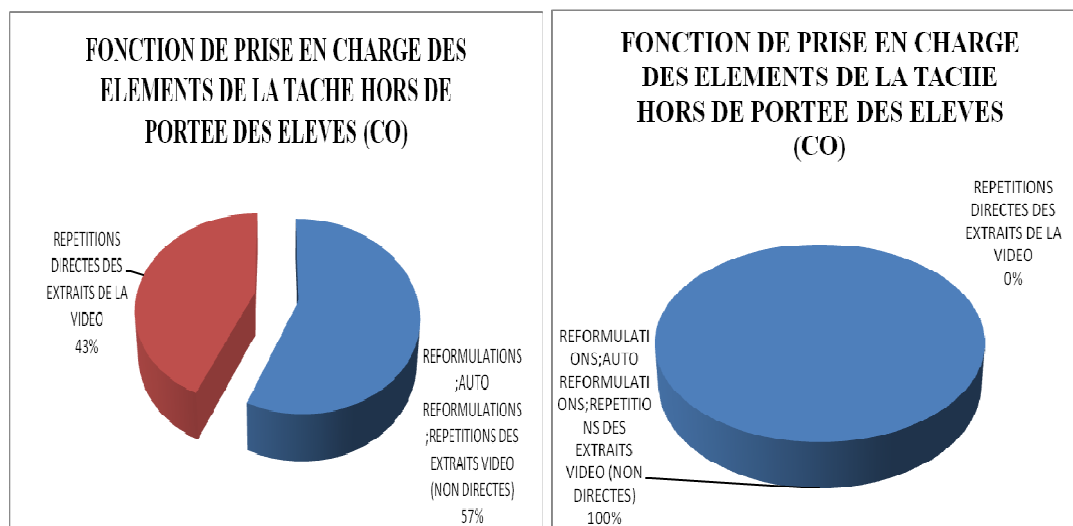


Figure 17: Fonction de prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves de PA et PB. Activité de compréhension orale (cours 1)

Les deux dernières figures rendent compte que la fonction de **feedback** est nettement assumée par les deux enseignants. En revanche, il semblerait que le PA développe des stratégies de contre-étayage dans la mesure où elle donne (à 9%) directement la solution à une question posée : dans ce cas précis, le feedback de la part des élèves ne peut avoir lieu.

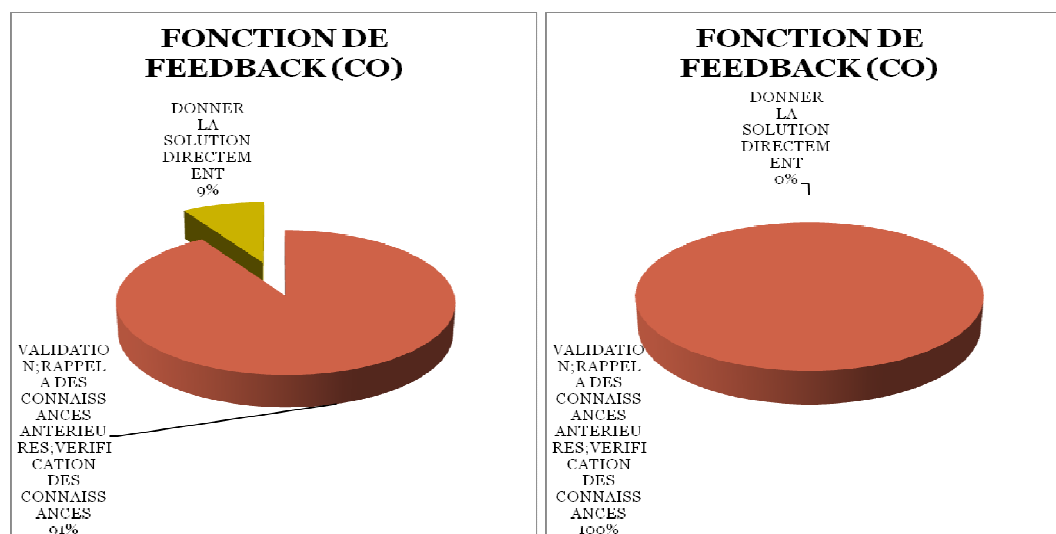


Figure 18: Fonction de feedback de PA et PB. Activité de compréhension orale (cours1)

L'exemple suivant, tiré de notre corpus¹⁴⁶, illustre bien ce fait.

139PA	oui sans demander à personne ((COM : le PA relance l'écoute)) « dix heures du matin dans une galerie commerciale du val d'oise »
140PA	<u>quelle heure</u> // (questionnement)
141E2	dix heures
142PA	<u>oui dix heures dix heures du matin</u> oui maintenant on voit <u>qu'on est dix heures du matin un dimanche dix heures du matin</u> dans une galerie (.) (validation de propos et répétition) ((COM : le PA relance l'écoute)) « voix off- alors que la loi sur le repos le dimanche pourrait bien changer dans quelques mois\ petit tour d'horizon d'un sujet qui n'a pas fini de faire débat\ dix heures du matin dans une galerie commerciale du val d'oise en région parisienne\ »
143PA	<u>en région parisienne dans une galerie galerie commerciale (.)</u> <u>vous comprenez une galerie commerciale// (.)</u> (répétition et questionnement)
144EE	(.)
145PA	<u>c'est un centre commercial hein/ il y a beaucoup de boutiques dedans (.)</u> donc dans une galerie commerciale (explication) ((COM : le PA relance l'écoute)) « c'est dimanche et pourtant c'est déjà la cohue sur le parking\ »
146PA	<u>c'est déjà la// la quoi//</u> (demande d'achèvement et questionnement)
147EE	(.)
148PA	< ((le PA va au tableau pour écrire un mot)) ça c'est un nouveau mot> (.) déjà <u>la cohue sur le parking</u> (utilisation du tableau pour donner la solution)
149EE	<u>la cohue sur le parking</u> xxx (répétition des propos de l'enseignant par les apprenants) ((COM : le PA relance l'écoute)) « ici depuis quinze ans une cinquantaine de boutiques ouvrent leurs portes tous les dimanches <u>sans rien demander à personne\</u> »
150EE	<u>sans rien demander à personne</u> (répétition de l'extrait)
151PA	<u>sans rien demander à personne (.)</u> si on dit ça en fait c'est qu'il y a quelque chose qui est derrière c'est-à-dire en france (.) en france normalement si on veut ouvrir le magasin le dimanche c'est-à-dire l'ouverture des magasins le dimanche il faut avoir une autorisation (.) c'est pas comme en chine ou on ouvre comme on veut donc en france (.) d'accord/c'est pour ça qu'ici déjà dans la région parisienne même si il y a une

¹⁴⁶. Voir annexe 27 : transcription du cours 1 du PA.

cinquantaine de boutiques qui ouvrent euh :: depuis quinze ans je crois/ (validation par répétition)

Dans cet extrait, le PA ne donne pas la consigne avant de projeter la vidéo et récapitule lui-même le contenu de celle-ci : il répète les phrases du dialogue écouté. L'enseignant découpe l'écoute de la vidéo et la fait réécouter phrase par phrase. Les élèves répètent ce qu'ils viennent d'entendre. Le PA occupe de nombreux tours de parole, donne beaucoup d'informations, récapitule, reformule et décrit parfois ce qu'il se passe dans les extraits visionnés.

Il donne des informations et ne laisse pas toujours un temps de réflexion aux apprenants pour répondre. Il monopolise quelque peu la parole. Les élèves sont davantage en situation d'écoute que de production. Cette technique suscite peu d'effort cognitif de la part des apprenants. Avec ce guidage très complet, assuré par le PA, les élèves ne sont pas réellement associés à la réalisation de l'activité ; le partage de la tâche est réduit et par conséquent la tentative de transfert d'initiative aux apprenants échoue. Ici, la fonction d'étayage de feedback n'est nullement assumée.

Ainsi, à travers l'analyse du cours 1, nous observons que les fonctions d'étayage assumées par les deux enseignantes sont assez similaires (les fonctions les plus activées étant celles de finalisation et de feedback). En procédant à une analyse plus fine au sein de chacune des stratégies d'étayage, il apparaît qu'une des enseignantes (le PA) développe des stratégies de contre étayage dans la mesure où elle ne donne pas toujours clairement la consigne à suivre, où la tâche disciplinaire n'est pas clairement établie, où elle effectue des répétitions directes des extraits de la vidéo (directement après l'écoute) et où elle donne, elle-même, trop rapidement la solution. Nous nous interrogeons donc désormais sur l'impact des diverses stratégies d'étayage (et de contre-étayage) assumées par les enseignantes, sur la performance, sous forme d'analyse des réalisations verbales des apprenants, en compréhension et en production orales.

2.2 Performance des apprenants

Tout d'abord, il paraît intéressant, avant de se pencher plus largement sur les types de prises de parole des apprenants, de voir quel est **leur taux de participation** dans le

cours de chacune des enseignantes. Le but étant de voir le pourcentage de leur production (orale) (en termes de volume de tours de parole) au sein de chaque cours, en tâche de compréhension et de production orales.

Dans la première activité de compréhension orale (figures ci-après), les apprenants du PA, comme ceux du PB, occupent 51% du nombre total des tours de parole : ceci n'est pas surprenant dans ce genre d'activité.

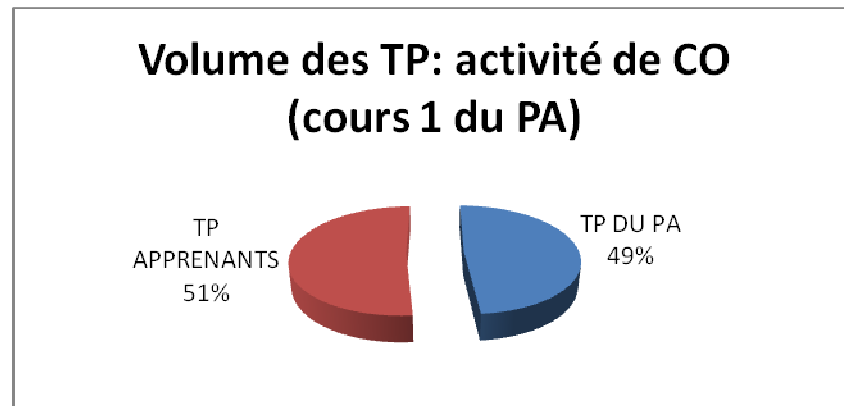


Figure 19: Volume des TP en activité de compréhension orale (cours 1 du PA)

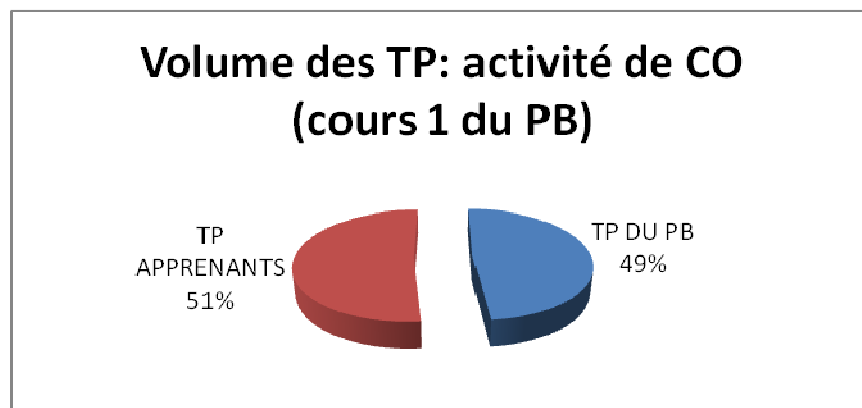


Figure 20: Volume des TP en activité de compréhension orale (cours 1 du PB)

En activité de production orale (figures ci-dessous), il semblerait que le PA garde 50% du volume total des tours de parole : les apprenants ne s'expriment donc qu'à 50% également. En revanche, le PB n'occupe que 42% du volume des tours de parole, laissant s'exprimer ses apprenants à 58%. Comme précisé ci-avant, le PB adopte une posture qui semble être celle de **l'effacement énonciatif** (Rabatel, 2003b, 2004a et b ; Grandaty &

Chemla, 2004 ; Bucheton, 2009)¹⁴⁷: le professeur se met en retrait de manière à laisser les apprenants interagir. Retrait nécessaire dans une activité de production: l'enseignant décentre sa position pour favoriser les interactions horizontales entre apprenants. Nous remarquons d'ores et déjà, qu'en production orale, les apprenants du PB produisent davantage que les apprenants du PA.

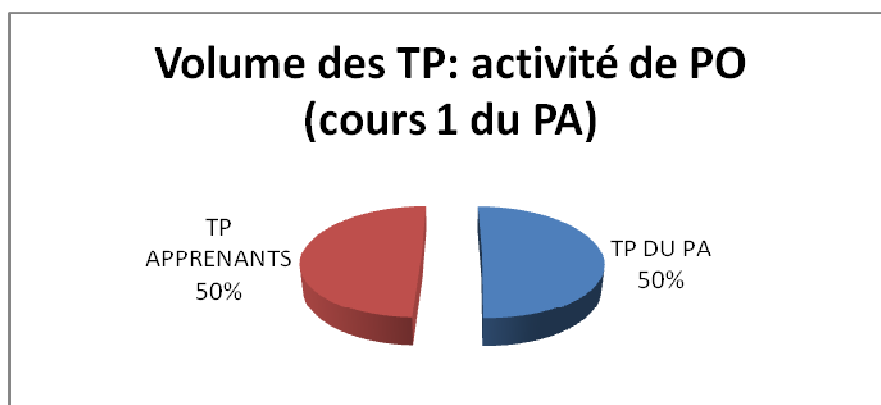


Figure 21: Volume des TP en activité de production orale (cours 1 du PA)

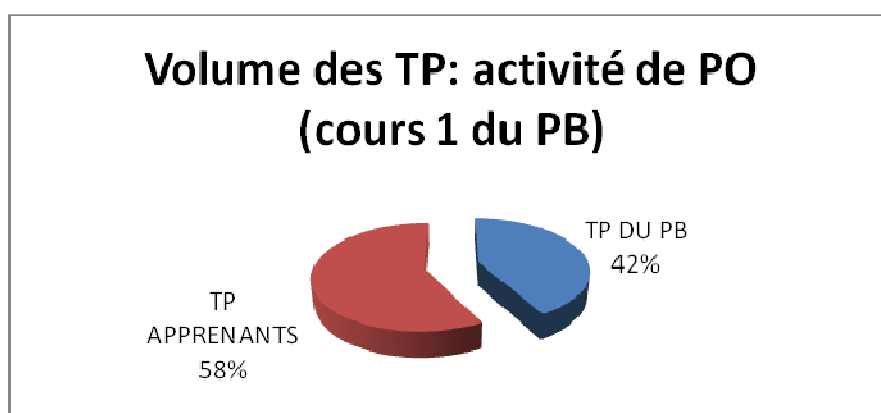


Figure 22: Volume des TP en activité de production orale (cours 1 du PB)

La quasi-totalité des interactions entre l'enseignant et les apprenants correspond à un schéma à structure ternaire de type: question/réponse/évaluation.

Grâce à l'analyse du corpus, divers types de prises de parole des étudiants sont définis. Pour la plupart, il s'agit de réponses (réponses correctes, sous forme de mots, d'expressions -maximum 3 ou 4 mots- , d'énoncés contenant un verbe, de réponses simples

¹⁴⁷. Cf. partie 1, chapitre 1, partie intitulée « L'étayage, stratégie enseignante dans la classe de langue étrangère ».

–oui/non-, pas de réponse), de répétitions (répétitions directes des extraits de la vidéo pour la compréhension orale ou des propos de l’enseignante), et de prises de parole spontanée (sous forme de mots, d’expressions, d’énoncés contenant un verbe ou encore de questions).

D’autres interventions sont rencontrées, dont nous ne tenons pas compte directement, telles que les propos inaudibles (peu nombreux ; même s’ils montrent une certaine quantité de TP non analysée) et **les réponses** aux questions d’ajustement du professeur (concernant le rythme des élèves, l’organisation de l’activité...), car elles sont peu révélatrices de la production des apprenants.

La consigne qui est donnée aux enseignantes est d’effectuer lors des deux périodes de cours¹⁴⁸, une compréhension orale suivie d’une production orale (à équilibrer sur l’ensemble du cours). Chaque professeur a géré son cours à sa manière, ce qui fait que le temps alloué à chacune des activités varie d’une enseignante à l’autre (et par conséquent le nombre de tours de parole). C’est la raison pour laquelle les résultats ci-dessous sont présentés sous forme de pourcentage et non en valeur réelle.

Pour le cours 1, le PA a effectué la compréhension orale du TP 1 au TP 321 (=321 TP), puis la production orale du TP 322 au TP 423 (=102 TP). La compréhension orale a duré un certain temps ce qui a engendré une production orale assez rapide, sur à peine 101 TP. En effet, les élèves ont discuté entre eux pour la préparation, environ la moitié du temps¹⁴⁹. D’autre part, le PB a procédé à la compréhension orale du TP 1 au TP 241 (=241 TP), puis à la production orale du TP 242 au TP 462 (=221 TP).

Le cours 1 du PB paraît, à première vue, davantage équilibré en termes de temps alloué à chacune des deux activités. Un temps de préparation à l’oral a aussi été effectué par les groupes d’apprenants du PB¹⁵⁰.

Les résultats présentés ci-dessous (en pourcentage), calculés par activité, sont donc à nuancer dans la mesure où le temps passé sur chacune des activités est différent d’un enseignant à l’autre. Le tableau suivant nous éclaire quant à ces proportions.

¹⁴⁸. Deux périodes = environ 1h30 au total

¹⁴⁹. Préparation en groupes, filmée, inaudible et non retranscrite.

¹⁵⁰. Préparation de la même durée que dans le cours du PA : une dizaine de minutes.

Activités/Enseignants	CO	PO
PA	321= 57'23	102= 24'1
PB	241= 47'51	221= 30,12

Tableau 18: Quantité de tours de parole (TP) et durée des activités de compréhension et de production orales par enseignant (PA et PB)

Pour l'activité de compréhension orale du PA¹⁵¹ (figure ci-dessous)¹⁵², nous remarquons que les productions des apprenants sont pour la plupart des réponses à des questions de l'enseignant, sur la compréhension de la vidéo, **réponses** qui sont **correctes** et qui se présentent sous forme de **mots** et d'**expressions** (34%), sous forme d'**énoncés contenant un verbe** (14%), de **réponses simples** telles que oui/non (8%). A 14%, ils ne donnent **aucune réponse**. A 5% leur **réponse** est **incorrecte**, mais ce pourcentage témoigne quand même de leur participation. Ils font également des **répétitions** (10% au total : 6% de répétitions directes des extraits de la vidéo et 4% de répétitions des propos du PA). La **prise de parole spontanée** est faible car elle ne représente que 3% des interventions des apprenants : 1% sous forme de mots, 1% sous forme d'énoncés contenant un verbe et 1% sous forme de questions.

Ainsi, l'activité de compréhension orale effectuée par le PA favorise certaines interventions des apprenants :

- En majorité, des réponses correctes sous forme de mots et d'expressions (34%)
- Un nombre convenable de réponses correctes sous forme d'énoncés contenant un verbe (14%)
- Un taux élevé de non-réponses (14%)
- De nombreuses répétitions
- Des réponses simples par oui ou par non
- Une faible prise de parole spontanée

¹⁵¹. Voir annexes 43 et 44 : tableaux des performances des apprenants de PA et PB, cours 1.

¹⁵². Dans les figures qui suivent, le terme de "phrase" = énoncé contenant un verbe.

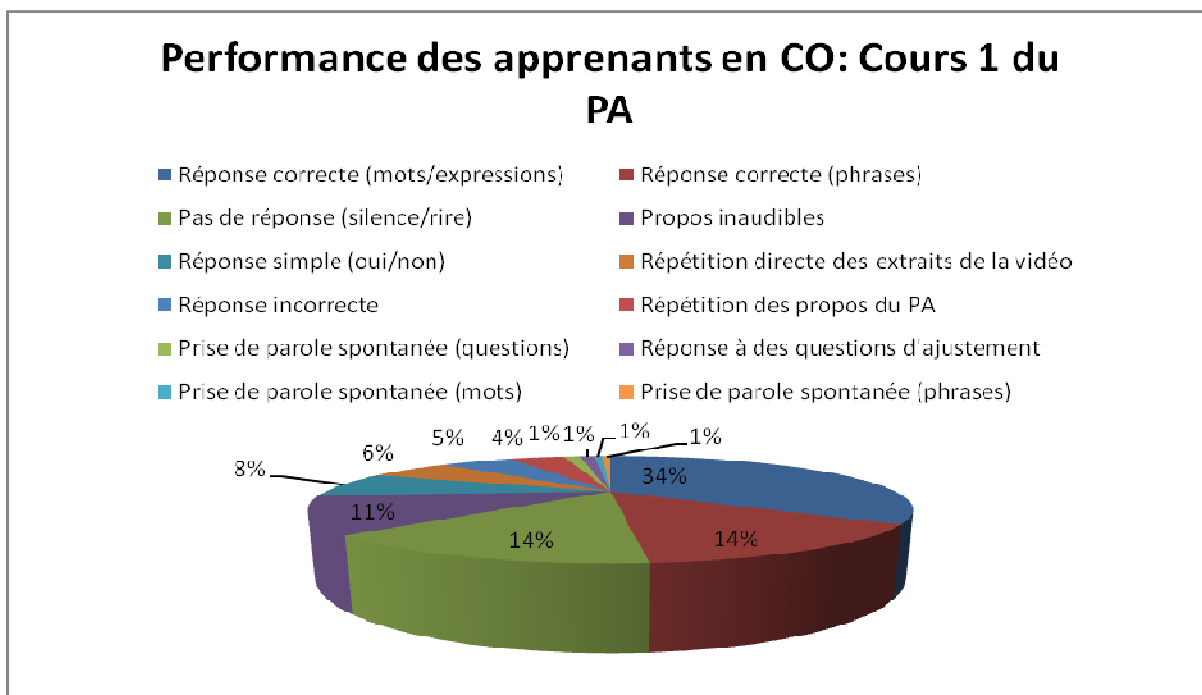


Figure 23: Performance des apprenants du PA en compréhension orale (cours 1)

L'activité de compréhension orale effectuée par le PB engendre un certain type de production de la part des apprenants (tableau ci après) : des **réponses correctes** sous forme de **mots** et d'**expressions** (41%), sous forme d'**énoncés contenant un verbe** (19%), des **réponses simples** (oui/non : 6%) et des **réponses incorrectes** à 5%, témoignant tout de même de leur production. Ils sont dans **l'impossibilité de répondre** à leur professeur dans 6% des cas. Leurs prises de parole prennent aussi la forme de **répétitions** (4% au total : pas de répétition directe des extraits de la vidéo et 4% de répétitions des propos du PB). **La prise de parole spontanée** n'est pas très élevée dans cette activité car elle ne représente que 6% des interventions totales.

En conséquence, l'activité de compréhension orale effectuée par le PB suscite certaines interventions des apprenants :

- En grande majorité, des réponses correctes sous forme de mots et d'expressions. 41% met bien en valeur la grande participation des élèves, même si ce ne sont pas des énoncés complets
- Un taux convenable de réponses correctes sous forme d'énoncés contenant un verbe
- Peu de réponses simples (oui/non), de réponses incorrectes, de répétitions et de non-réponses
- Une faible prise de parole spontanée

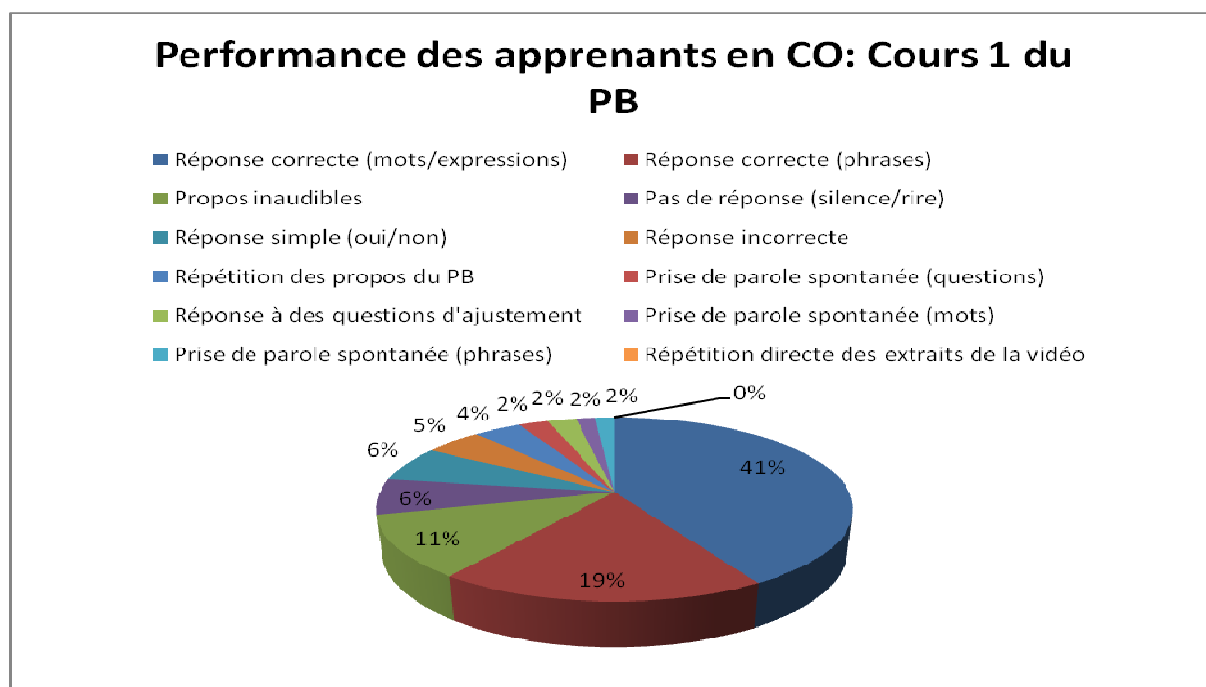


Figure 24: Performance des apprenants du PB en compréhension orale (cours 1)

En production orale, les diverses interventions des étudiants du PA prennent la forme suivante (tableau ci-dessous) : **une prise de parole en réponse à des questions du PA**, sous forme **d'énoncés contenant un verbe** (21%), sous forme de **mots** et **d'expressions** (17%), des **réponses simples** (oui/non : 15%), des **réponses incorrectes** (2%) et des **répétitions des propos du PA** (2%). Ils restent **muets** aux questions de l'enseignante à 16%. Le taux de **prise de parole spontanée** est élevé dans la mesure où il atteint 23% (17% sous forme d'énoncés contenant un verbe, 6% sous forme de questions et 0% sous forme de mots). Les étudiants ont également **réutilisé** à 2% des **mots ou expressions appris lors de la compréhension orale**.

L'activité de production orale effectuée par le PA favorise certaines interventions des apprenants :

- Une forte prise de parole en réponse à une question du PA sous forme d'énoncés contenant un verbe (21%) et sous forme de mots et d'expressions (17%)
- Une forte prise de parole spontanée sous forme d'énoncés contenant un verbe (17%)
- Un taux élevé de non-réponses et de réponses simples par oui ou non
- Peu de répétitions et de réponses incorrectes

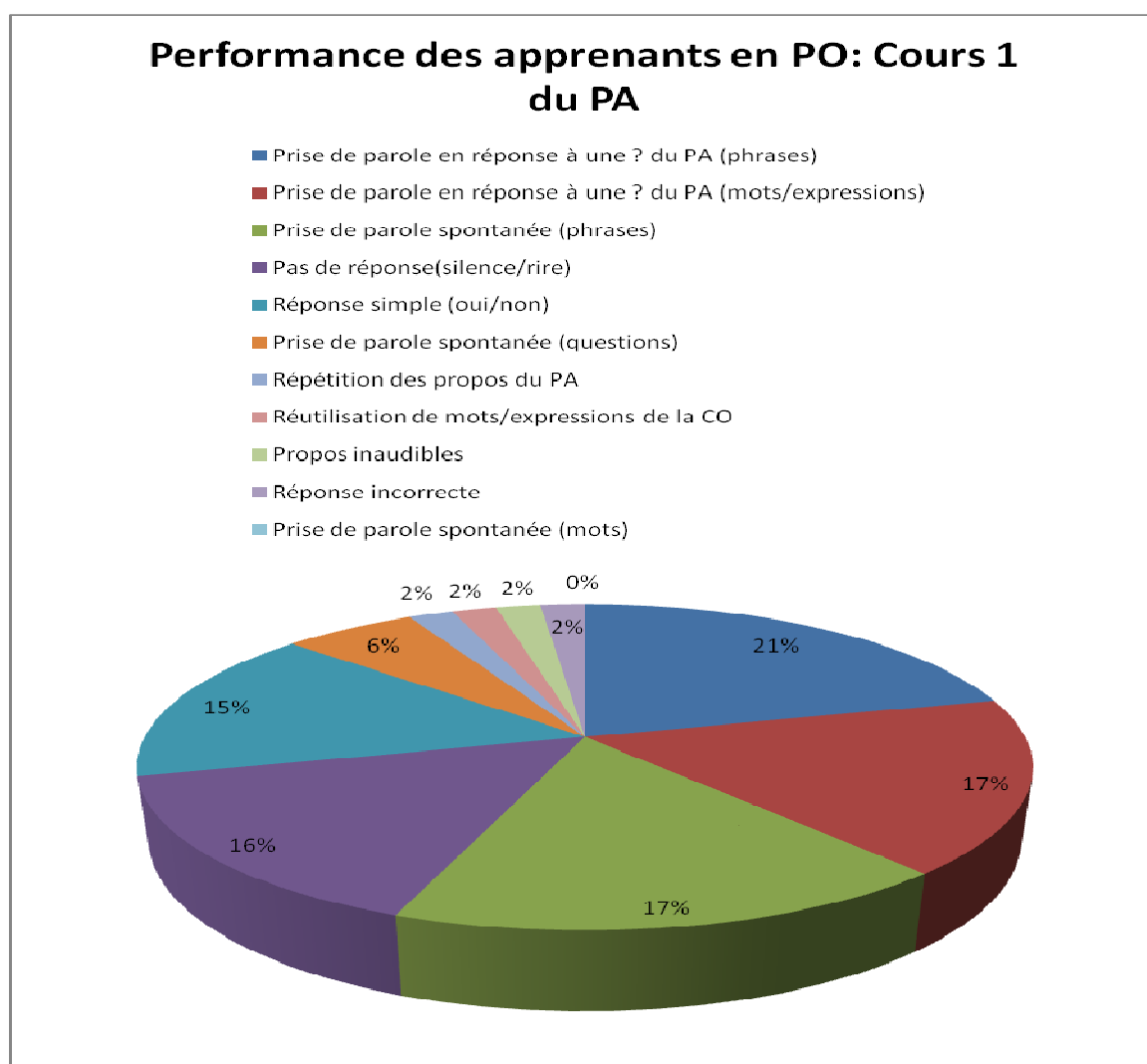


Figure 25: Performance des apprenants du PA en production orale (cours 1)

L'activité de production orale effectuée par le PB entraîne un certain nombre d'interventions des apprenants du type suivant : **une prise de parole en réponse à des questions du PB**, sous forme de **mots** et d'**expressions** (30%), sous forme d'**énoncés contenant un verbe** (23%), des **réponses simples** par oui ou non (19%), des **répétitions** des propos du PB (1%), des **réponses incorrectes** (1%) et des **interventions d'élèves qui récapitulent les propos des autres élèves** (1%). Les élèves ne **peuvent répondre** aux questions de l'enseignante à 3%. Il n'y a **pas de réutilisation de mots ou d'expressions vus dans la compréhension orale**. La **prise de parole spontanée** correspond à 9% des interventions totales (4% sous forme d'énoncés contenant un verbe, 4% sous forme de questions et 1% sous forme de mots ou d'expressions).

Ainsi, l'activité de production orale effectuée par le PB suscite certaines interventions des apprenants :

- Une forte prise de parole en réponse à une question du PB sous forme d'énoncés contenant un verbe (23%) et sous forme de mots et d'expressions (30%)
- Un taux moyen de prise de parole spontanée (9%)
- Un taux élevé de réponses simples
- Peu de répétitions

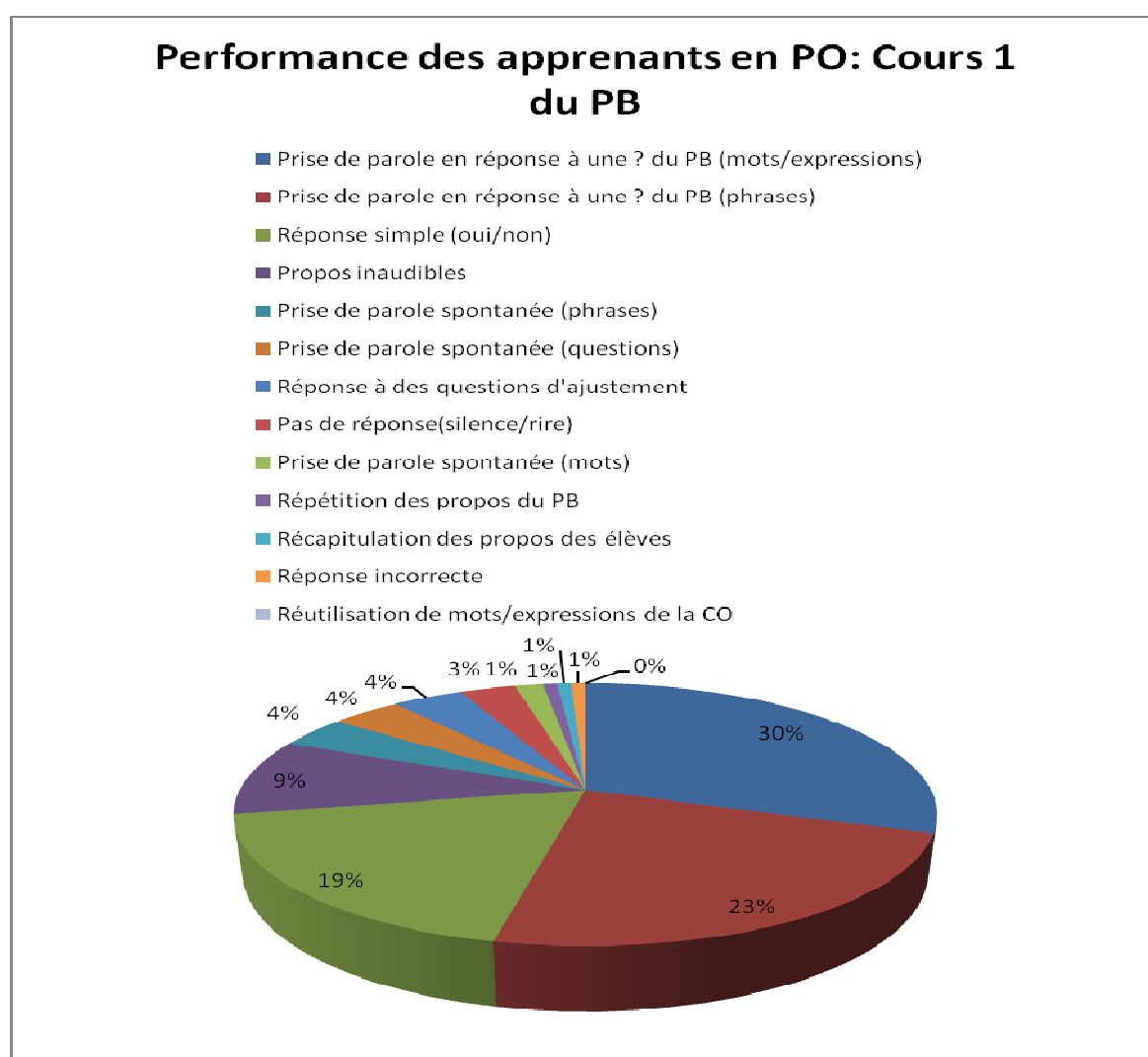


Figure 26: Performance des apprenants du PB en production orale (cours 1)

En guise de conclusion concernant le cours 1 des deux enseignantes, les résultats obtenus montrent que les productions des apprenants de PA et de PB sont différentes.

En effet, en compréhension orale, le PB favorise davantage les réponses correctes, sous forme de mots et d'énoncés contenant un verbe que le PA, moins de réponses simples (oui/non), moins de non-réponses, moins de répétitions (des extraits de la vidéo et des propos de l'enseignante), et plus de prises de parole spontanée, sous forme de mots, d'énoncés contenant un verbe et de questions. De manière générale, les propos du PB entraînent un taux de réponses correctes et de prises de parole spontanée (sous forme d'énoncés contenant un verbe et de mots) plus élevé (66%) que la PA (51%).

En activité de production orale, le PB suscite également plus de réponses correctes, sous forme de mots et d'énoncés contenant un verbe que le PA, moins de répétitions, mais un peu plus de réponses simples (oui/non). Les propos du PB n'entraînent pratiquement aucune non-réponse en comparaison avec le PA. En revanche, la prise de parole spontanée, sous forme de mots, d'énoncés contenant un verbe et de questions, est supérieure avec le PA. De manière générale, en production orale, les propos du PB entraînent un taux de réponses correctes et de prises de parole spontanée (sous forme d'énoncés contenant un verbe et de mots) presque équivalent (62%) à celui du PA (61%).

2.3 Bilan de l'impact de l'étayage sur les performances des apprenants

Tableau 19 (ci-dessous) : Tableau récapitulatif de la performance des apprenants en compréhension et en production orales, selon les fonctions d'étayage activées par PA et PB, cours 1

Tableau 19: Tableau récapitulatif de la performance des apprenants en compréhension et en production orales, selon les fonctions d'étayage activées par PA et PB, cours 1

ACTIVITES	Compréhension Orale		Production Orale	
FONCTIONS D'ETAYAGE & PERFORMANCE APPRENANTS	FONCTIONS D'ETAYAGE	PERFORMANCE DES APPRENANTS	FONCTIONS D'ETAYAGE	PERFORMANCE DES APPRENANTS
PA	Finalisation (56%); feedback (24%); maintien et guidage (6%); contrôle de la frustration (6%); prise en charge de la tâche hors de portée des élèves (4%); démonstration ou présentation de modèles (0%); gestes et actions non-verbales (4%) + contre-étayage (absence de consigne, répétitions, solution donnée...)	Réponse correcte sous forme de mots et d'expressions (34%); sous forme d'énoncés contenant un verbe (14%); réponse simple (8%); aucune réponse (14%); réponse incorrecte (5%); répétitions (10%); prise de parole spontanée, sous forme de mots (1%), d'énoncés contenant un verbe (1%), de questions (1%)	Finalisation (44%); feedback (19%); contrôle de la frustration (12%); maintien et guidage (12%); démonstration ou présentation de modèles (1%); prise en charge de la tâche hors de portée des élèves (0%); gestes et actions non-verbales (12%) + contre-étayage (absence de consigne)	Réponse correcte sous forme de mots et d'expressions (17%); sous forme d'énoncés contenant un verbe (21%); réponse simple (15%); aucune réponse (16%); réponse incorrecte (2%); répétitions (2%); prise de parole spontanée, sous forme de mots (0%), d'énoncés contenant un verbe (17%), de questions (6%); réutilisation de mots/expressions appris lors de la CO (2%)
PB	Finalisation (49%); feedback (27%); maintien et guidage (9%); contrôle de la frustration (4%); prise en charge de la tâche hors de portée des élèves (1%); démonstration ou présentation de modèles (0%); gestes et actions non-verbales (10%)	Réponse correcte sous forme de mots et d'expressions (41%); sous forme d'énoncés contenant un verbe (19%); réponse simple (6%); aucune réponse (6%); réponse incorrecte (5%); répétitions (4%); prise de parole spontanée, sous forme de mots (2%), d'énoncés contenant un verbe (2%), de questions (2%)	Finalisation (38%); feedback (20%); contrôle de la frustration (15%); maintien et guidage (13%); démonstration ou présentation de modèles (4%); prise en charge de la tâche hors de portée des élèves (1%); gestes et actions non-verbales (9%)	Réponse correcte sous forme de mots et d'expressions (30%); sous forme d'énoncés contenant un verbe (23%); réponse simple (19%); aucune réponse (3%); réponse incorrecte (1%); répétitions (1%); prise de parole spontanée, sous forme de mots (1%), d'énoncés contenant un verbe (4%), de questions (4%); réutilisation de mots/expressions appris lors de la CO (0%); récapitulation des propos d'autres élèves (1%)

Ainsi, d'après les résultats obtenus, il est intéressant de remarquer que pour **l'activité de compréhension orale** :

- **le PA**, qui assume la fonction de finalisation, celle de feedback, celle de maintien et de guidage de l'attention et celle de contrôle de la frustration (en majorité), mais qui développe également des stratégies de contre-étayage (absence de consignes claires et précises, répétitions directes des extraits de la vidéo, solutions données trop rapidement...), engendre, en majorité, des performances chez les apprenants, de type réponses correctes sous forme de mots et d'expressions, mais aussi, dans une moindre mesure, sous forme d'énoncés contenant un verbe. Les stratégies d'étayage et de contre-étayage utilisées par le PA entraînent un taux assez élevé de mutisme de la part des étudiants, mais également de répétitions (tant des extraits de la vidéo que des propos de l'enseignante) et de réponses simples telles que oui/non.

- **le PB**, assume lui aussi en priorité, la fonction de finalisation et celle de feedback, suivies par la fonction de maintien et de guidage de l'attention. Il utilise en grande quantité les gestes et les actions non-verbales, dans la mesure où il se déplace dans la classe et ne reste pas figé derrière son bureau (pour interroger certains, solliciter d'autres...ce qui aide à la production des apprenants). Il ne développe pas de stratégies de contre-étayage et entraîne de bonnes performances chez ses apprenants : une majorité de réponses correctes sous forme de mots et d'expressions et dans une moindre mesure sous forme d'énoncés contenant un verbe. La prise de parole spontanée n'est pas très élevée mais non négligeable pour une activité de compréhension orale. Ses propos entraînent très peu de réponses simples (oui/non), de non-réponses et de répétitions chez les apprenants.

Pour **l'activité de production orale**, nous observons que :

- **le PA**, assume clairement la fonction de finalisation, celle de feedback, celle de maintien et de guidage de l'attention et de contrôle de la frustration. Il utilise en grande quantité les gestes et les actions non-verbales mais développe ici encore une stratégie de contre-étayage telle que l'absence de consigne (au sein de la fonction de finalisation). Les stratégies activées par le PA entraînent une prise de parole de la part des apprenants, de type réponses correctes, sous forme d'énoncés contenant un verbe en priorité, puis sous forme de mots. Mais également, un taux aussi important de réponses simples et de non-

réponses. La prise de parole spontanée est élevée, surtout sous forme d'énoncés contenant un verbe et de questions. Même si le PA fait quelques contre-étayages lors de cette activité concernant la consigne, notons que les élèves s'expriment quand même de manière assez spontanée et qu'un élève réutilise même, un mot vu lors de la compréhension orale.

- **le PB**, assume lui aussi en priorité, la fonction de finalisation et celle de feedback, suivies par la fonction de contrôle de la frustration et celle de maintien et de guidage de l'attention. Les gestes et les actions non-verbales sont également très présents. Il ne développe pas de stratégies de contre-étayage et entraîne des performances chez ses apprenants de type suivant: en majorité des réponses correctes sous forme de mots et d'expressions, mais aussi sous forme d'énoncés contenant un verbe. Ses propos entraînent également un certain nombre de réponses simples, mais en revanche, très peu de non-réponses et de répétitions. La prise de parole spontanée est modérée et correspond souvent aux mêmes étudiants. Dans le cours 1, en production orale, une élève particulièrement, participe beaucoup et de manière toujours spontanée : il s'agit de ED. ED parle beaucoup et s'accapare de nombreux tours de parole. En participant à des co-locutions, elle est un (co)locuteur actif et une élève "leader", sans être forcément sur-énonciateur. En revanche, il semble qu'elle assume cette posture, à certains moments, lorsque les co-actants lui reconnaissent un rôle linguistique, interactionnel et cognitif dominant (Rabatel, 2002, 2004a et b, 2007)¹⁵³. En effet, son statut est accepté par les autres quand, par exemple, elle récapitule les propos des autres élèves. Elle joue un rôle dirigeant sur le plan interprétatif qui semble être accepté par les autres interlocuteurs qui lui reconnaissent donc cette « tutelle ».

3. Après le cours

3.1 Retour de l'enseignante sur son cours

Les entretiens post-cours effectués avec les deux enseignantes¹⁵⁴ nous renseignent sur le bilan concernant le déroulement de leur cours. Ils permettent aux professeurs une

¹⁵³. Cf. partie 1, chapitre 1, partie intitulée « L'étayage, stratégie enseignante, dans la classe de langue étrangère ».

¹⁵⁴. Voir annexe 23 : entretiens post-cours du PA et du PB, cours 1.

certaine métacognition sur leurs pratiques (Blanchard-Laville & Nadot, 2004 ; Bucheton, 2009)¹⁵⁵.

Après le cours 1, **le PA** confie que le cours s'est relativement bien déroulé en ce qui concerne la compréhension mais que quelques difficultés sont survenues lors de la production orale. En compréhension, elle trouve que la compréhension de la vidéo n'est pas évidente, tant pour les apprenants que pour elle-même (certaines expressions assez particulières). A travers ses propos, nous nous rendons compte que la répétition et l'explication demeurent réellement les techniques d'apprentissage de cette enseignante.

10PA	=non/ déjà au début je pensais: enfin/ quand j'ai écouté l'enregistrement plutôt la: la vidéo chez moi je trouvais pas trop trop difficile sauf qu'ils parlent assez vite et euh::
(...)	
12PA	non/ je veux dire quand je veux répéter ou euh:: donner l'explication de l'expression et après je dis ok/ c'est ce que je pensais de faire: euh: faire mais après j'ai renoncé\ même pour moi il faut que je réfléchisse [tu vois//]
13I	[hum hum]
14PA	il faut que voila et après: plusieurs phrases j'ai déjà oublié ce que je voulais expliquer\ je peux pas totalement répéter
15I	d'accord\
16PA	donc je me dis ok c'est bon\ et aussi avec la qualité des haut-parleurs ici [on entend] pas vraiment très [bien]
17I	[oui] [d'accord]
18PA	donc au début\ c'est vrai je voulais par exemple quand il y a des expressions qui vient comme euh:: un petit tour d'horizon d'un sujet qui va[:: etc]
19I	[hum hum]
20PA	parce que je sais <((en riant)) que c'est un peu difficile pour moi en tant que chinoise> donc je me dis ça pose aussi des problèmes aux étudiants\ donc je peux expliquer tout ça/ mais par contre avec: avec le débit de::

Lors de cet entretien, en faisant un bilan sur l'activité de compréhension orale, elle prend conscience d'une des stratégies de contre-étayage qu'elle a développée : **l'absence de consigne**. Elle se rend compte qu'une question mal/pas posée, au préalable du visionnage de l'extrait vidéo, entraîne des difficultés de compréhension.

32PA	et oui et aussi une autre chose\ j'ai remarqué quand je faisais le cours c'est-à-dire MOI j'aurais dû préparer des questions précises\ c'est un peu comme moi j'ai déjà fait quatre parties de compréhension détaillé
------	---

¹⁵⁵ . Cf. partie 2, chapitre 1, partie intitulée « Méthodologie d'observation ».

33I	[oui]
34PA	mais <u>au début j'ai pensé que oui je fais une partie et puis je pose des questions</u> parce que j'ai un peu surévalué leur:: surestimé leur leur niveau de compréhension
35I	oui

En activité de production orale, elle explique qu'elle a eu du mal à les faire débattre et que cet échange ressemblait davantage à une discussion qu'à un débat. Rappelons que cette activité a été très brève, tant la compréhension orale a été longue. En effet, elle avait prévu de diviser le cours exactement en deux, mais ce ne fut pas le cas : la production orale n'a duré qu'un tiers de la seconde période. Comme précisé dans l'entretien pré-cours, elle pensait que le débat n'était pas quelque chose de typiquement chinois et qu'elle n'était pas sûre que cette activité fonctionnerait bien. Elle n'a pas eu tort pour ce cours, car selon ses propos, les élèves ont fait preuve d'un mutisme presque complet.

4PA	=et après euh:: un petit peu l'expression mais comme j'ai déjà dit <u>j'ai du mal de les faire < ((en riant)) DEBAttre> donc finalement c'est un peu:: c'est même pas un débat c'est un peu la discussion [entre eux]</u>
5I	[oui]/
6PA	est ce que vous êtes pour ou contre mais pourquoi/ argumenter/ etc oui/
(...)	
28PA	ça c'est cette difficulté et une autre oui/ au moment du débat
29I	hum hum
30PA	tu as déjà vu/ <u>silence total\</u>
31I	oui

Le PB, fait un bilan assez positif de son cours, excepté concernant la partie production orale. Elle parle de sa gestion du temps (pas de pause pendant le cours pour récupérer le temps perdu au début), du fait que tous les apprenants ont bien participé durant le cours.

1I	alors quel est le bilan de ton cours// est ce que tu as fait tout ce que tu avais prévu//
2PB	euh:: oui/ <u>on a fait tout ce qui était prévu\ en fait on a fini juste à temps mais on a pas pris de pause parce qu'on avait commencé un peu en retard\</u>
(...)	
6PB	euh:: j'ai trouvé que <u>les élèves ont quand même bien participé</u> parce que la semaine dernière en fait j'ai changé les groupes\ parce que les groupes étaient pas équilibrés et:: non/ là je

trouve que les groupes sont plus équilibrés et que tout le monde a pu euh: parler un peu durant le cours

Mais, elle nous confie également sa difficulté quant à la gestion du débat : tous les élèves sont souvent du même avis.

3I d'accord/ ok/ est ce qu'il y a des difficultés qui sont
survenues pendant le cours//
4PB euh:: peut être dans la question dans la partie sur le débat
euh:: parce qu'en fait je croyais qu'y aurait des étudiants qui
seraient pour et d'autre qui seraient contre mais finalement
les étudiants étaient pas mal tous d'accord donc < ((en riant))
ça a un peu rétréci la discussion>
(...)
8PB euh:: en fait c'est juste euh:: dans la partie débat comme je
te l'ai comme je l'ai dit plus tôt y'a:: tous les élèves
étaient du même avis donc/
9I d'accord/

De manière générale, par la métacognition qu'ils permettent (Blanchard-Laville & Nadot, 2004, Bucheton, 2009)¹⁵⁶ ces deux entretiens post-cours mettent en valeur les difficultés auxquelles sont confrontées les deux enseignantes, dans la gestion du débat (activité de production orale). Enseigner l'oral, aider à parler, faire s'exprimer n'est pas une tâche aisée. Elles prennent conscience de cette difficulté mais n'apportent pour le moment aucun élément de réponse concernant la production orale. En revanche, lors de cet entretien, le PA, en prenant du recul sur sa gestion de la compréhension orale, a réfléchi à la consigne et à l'importance du fait d'établir clairement la tâche disciplinaire.

3.2 Objectifs sont-ils atteints ?

Rappelons que les objectifs du cours 1 sont fixés au préalable par l'expérimentatrice : des objectifs communicatifs, linguistiques et grammaticaux, et des objectifs socio-culturels sont à atteindre par les apprenants, par l'intermédiaire des stratégies enseignantes. Pour voir s'ils ont été atteints, nous nous penchons sur la performance (en tant que réalisations verbales) des apprenants en activité de production orale (car davantage de productions, de réemplois de structures, ...) et nous basons exclusivement sur les réponses (spontanées ou non) sous forme d'énoncés contenant un

¹⁵⁶. Cf. partie 2, chapitre 1, partie intitulée « Méthodologie d'observation ».

verbe. Notons bien qu'elles ne rendent pas compte de la compréhension et production de la totalité des apprenants mais restent caractéristiques d'objectifs atteints par certains. L'étude est par conséquent **qualitative**.

Dans le cours effectué par le PA, 11 TP (tours de parole) correspondent à une prise de parole en réponse à une question du PA et 9, à une prise de parole spontanée, toutes sous forme d'énoncés contenant un verbe. Les réponses représentatives des objectifs atteints sont issues de notre corpus¹⁵⁷. Les apprenants du PA expriment ici leur point de vue (objectif communicatif), donnent des arguments, des explications, des solutions, des éléments de réflexion (objectif socio-culturel), utilisent le lexique lié au monde du travail et réutilisent du lexique appris lors de la compréhension orale (objectif linguistique).

```
325E1E2etE3  on est neutre
(...)
327E2        xx c'est plus pratique pour les courses pour acheter
(...)
330E10       pour parce que si tous les magasins sont fermés alors comment
les habitants faire des achats le dimanche//
(...)
336E9        peut être qu'il n'a pas de travail en semaine seulement le
week-end
(...)
347E7        si il n'y a pas de personnel qui a envie de travailler on va:
(.) le patron doit augmenter les salaires pour attirer les gens
(...)
351E6euh:    pour moi les patrons doivent embaucher des salariés qui sont
des étudiants parce qu'il y a beaucoup de (chômage ; chômeurs) en
France\\
(...)
360E12       parce qu'on est pas en chine <((rire des élèves)) on ne peut pas
imaginer>
(...)
397E12       parce que parce qu'il y a la crise économique c'est très
```

¹⁵⁷ . Voir annexe 27 : Retranscription du cours 1 du PA.

difficile de trouver un travail\
 (...)
 415E2 et si on peut être compensé le dimanche

Dans le cours effectué par le PB, 30 TP correspondent à une prise de parole en réponse à une question du PB et 5, à une prise de parole spontanée, toutes sous forme d'énoncés contenant un verbe. Les réponses représentatives des objectifs atteints sont issues de notre corpus¹⁵⁸. Les apprenants du PB expriment eux aussi leur point de vue (objectif communicatif), donnent des arguments, des explications, parlent de leur situation et de ce qu'ils aiment (objectif socio-culturel), utilisent le lexique lié au repos dominical (objectif linguistique).

243E? c'est pas bien
 (...)
 254EC moi je ne travaille pas le dimanche
 (...)
 305ED faire le xxx avec des amis et préparer un super repas avec la nourriture:=
 (...)
 307EB jouer à des jeux
 311EM faire des (choses ; jeux) sur internet
 313ED faire: jouer au mah jong avec les grands-parents
 (...)
 341ED charcuterie qui vendent de la viande par exemple chez moi à xxx on achète des:: on achète des nourritures fraîches le le:: matin et on prépare nourriture pour prier pour donner de l'honneur aux dieux
 (...)
 353ED pour le premier: septième jour on ne peut pas travailler parce que si on fait ça (.) peut être on doit travailler toute l'année\

¹⁵⁸. Voir annexe 28 : Retranscription du cours 1 du PB.

(...)	
373ED	<u>parce qu'en semaine on a pas le temps de faire ça</u>
(...)	
430ED	mais il peut prendre plus d'argent (.) gagner plus d'argent

Cette **analyse qualitative** met en valeur le fait que les objectifs du cours semblent atteints par les apprenants des deux classes, même si la plupart des interventions sont souvent effectuées par les mêmes élèves. Notons, par exemple, que dans le cours du PB, l'élève ED participe à de nombreuses co-locutions et jouerait parfois même un rôle de **sur-énonciateur** (Rabatel, 2002, 2004a et b, 2007). C'est également le cas de E2 dans la classe du PA¹⁵⁹.

¹⁵⁹. Cette notion est plus largement développée en partie 1, chapitre 1, partie intitulée « L'étayage, stratégie enseignante, dans la classe de langue étrangère ».

Chapitre 2 : Analyse du cours 2, « *Les guignols de l'Info* »

1. Avant le cours

1.1 Objectifs donnés à atteindre

Le matériel utilisé pour le cours 2 est un document authentique, extrait d'une émission télévisée satirique, intitulée « *Les guignols de l'Info* »¹⁶⁰ (durée 1'39). L'objectif général de ce cours est d'effectuer une compréhension puis une production orale. Des objectifs plus précis, sont donnés à atteindre :

- **des objectifs communicatifs** (être capable de comprendre, à travers l'humour, un fait de société, d'avancer des arguments pour ou contre concernant une question de société),
- **des objectifs linguistiques et grammaticaux** (le lexique lié à la politique en France, et au domaine musical en France, l'ordre/la défense et les verbes d'opinion)
- et **des objectifs socio-culturels** (le téléchargement illégal de musique sur Internet et la politique en France).

1.2 Planification du cours

Concernant la planification/préparation de cours¹⁶¹ (Bressoux & Dessus, 2003 ; Blanchard-Laville & Nadot, 2004 ; Bucheton, 2009), les deux enseignantes observées n'adoptent pas une attitude similaire quant à l'entrée dans la première activité de classe, comme c'est également le cas dans le cours 1. Grâce à l'entretien pré-cours effectué avec chacune des enseignantes¹⁶², nous remarquons que la prévision de leur deuxième cours est en adéquation avec la mise en pratique qui suit. Le document écrit, de planification du cours¹⁶³, valide lui aussi les différentes étapes programmées.

¹⁶⁰. Davantage d'informations concernant ce document dans la partie 2, chapitre 1, partie intitulée « Présentation des huit cours choisis » : « Intérêt pédagogique des supports ».

¹⁶¹. Cf. partie 2, chapitre 1, partie intitulée « Méthodologie d'observation ».

¹⁶². Voir annexe 24 : entretiens pré-cours du PA et du PB, cours 2.

¹⁶³. Voir annexes 15 et 16 : documents de planification enseignante du PA et du PB, cours 2.

Le PA décrit le déroulement de son second cours de la manière suivante.

2PA	je vais d'abord leur dire que <u>on va regarder encore un petit vidéo</u>
3I	hum hum/
4PA	et cette fois ci <u>on parlera de l'humour</u> =
5I	=oui
6PA	donc <u>on va vérifier la première fois</u> quand vous regardez cette vidéo est ce que ça vous fait rire/ [et après] directement <u>on va visionner la vidéo</u>
7I	[d'accord/]
8PA	et puis après la première fois euh: la première vision bon je: <u>je vais poser des questions assez:: euh: globales</u>
(...)	
20PA	et après <u>on va travailler de façon assez détaillée</u> pour: pour cette vidéo [c'est-à-dire] moi j'ai découpé en tout cas trois scènes
21I	[hum hum]
22PA	donc la première scène ce qui s'est passé\ <u>j'ai préparé les questions</u> et deuxième puis entre deuxième et troisième il y a le slogan publicité et bien sûr ils vont comprendre et après on dit <u>on leur repose les questions</u> alors vous avez déjà vu la première fois alors// vous vous souvenez de quoi maintenant alors// est ce que l'histoire s'arrête là ou pas// ils vont dire oui il y a encore un homme: environ\ donc si ils ne:: ne rappellent pas de grand chose on va revoir encore une fois donc à ce moment là c'est vraiment où on caricature nicolas sarkosy parce qu'il paraît très très cu:: cupide\
(...)	
26PA	=voilà/ ça: je crois ça prend euh:: je:: <u>tout ça c'est compréhension détaillée</u> hum et après bien sûr pendant <u>l'explication ils vont:: ils vont apprendre quelques mots</u> mais pas beaucoup parce que en tout cas la vidéo c'est un petit: euh: petit document et après tout ça euh: (.) si ils comprennent bien peut être pas encore une fois sinon on peut repasser encore une fois\ ça c'est le moment de <u>expression orale</u>
27I	hum hum
28PA	donc <u>je donne la consigne</u> \ imaginez maintenant que vous avez un ami qui a raté l'émission d'hier donc il vous demande de lui raconter ce qui s'est passé ce qu'on a parlé euh: dans cette émission\ donc ils travaillent en groupe il y aura trois <u>groupes et après y a un délégué qui va:: devant tout le monde qui va décrire la situation</u> mais pour la description il va pas juste dire ah/ nicolas sarkozy arrête un homme dans la rue pour lui demander\ il faut ajouter ça se passe comment euh:: l'expression les comportements il faut à ce moment là <u>je vais leur demander de ajouter les adjectifs les expressions pour décrire la personne et la situation</u> \ voilà/=
29I	=d'accord
30PA	et finalement si on a encore le temps (.) comme ce document il: en fait <u>il traite deux deux problèmes deux questions dedans l'un c'est le téléchargement illégal</u>
31I	hum hum
32PA	et je suppose qu'ils: ils savent déjà et deuxième si on

	caricature les hommes politiques mais aussi euh: enfin/ dans les guignols de l'info y a aussi des grandes stars enfin/ c'est tous des guignols
33I	[hum hum]
34PA	[des caricatures\] c'est pas du tout la même situation au moins on prend pas des blagues sur les hommes politiques
35I	hum hum
36PA	donc je vais: si on a le temps je vais leur dire alors/ <u>en chine quelles sont les images des hommes politiques=</u>
37I	=très bien oui
38PA	est ce que vous pouvez faire une description etc voilà/

Et le PB

2PB	aujourd'hui avant de regarder la vidéo on va parler un peu de: on va faire un remue méninges sur internet
3I	hum hum
4PB	en fait je leur donne le mot internet et je vais voir <u>qu'est ce qu'il leur vient à l'esprit</u>
5I	d'accord/
6PB	je m'attends à ce que les étudiants parlent beaucoup du téléchargement illégal [parce qu'en chine] ça se fait énormément
7I	[ah/ (.) d'accord/]
8PB	les étudiants passent leur journée à regarder des films ou à télécharger de la musique sur internet donc euh: ensuite je <u>vais leur montrer le vidéo euh: bon/ sans le son\ j'ai préparé les questions\ ensuite avec le son pour une compréhension globale\</u> euh:: j'ai séparé le vidéo en deux parties donc <u>compréhension globale pour la première partie puis ensuite la vidéo au complet pour la compréhension détaillée</u>
9I	d'accord
10PB	euh: ça devrait prendre une période et ensuite <u>pour la deuxième période j'ai préparé des questions</u>
11I	très bien
12PB	et j'ai aussi fait des recherches pour alimenter un peu le sujet
13I	d'accord\ comment tu vas introduire cette deuxième partie de production orale//
(...)	
18PB	et je voulais leur demander euh:: <u>est ce que selon eux est ce qu'on devrait télécharger/ si oui quoi/ qu'est ce qui devrait être téléchargeable légalement et qu'est ce qui ne devrait pas être téléchargeable/</u>
19I	hum d'accord
20PB	et je vais aussi parler de non seulement internet mais aussi de:: tout ce qui est dvd musique les livres à la bibliothèque par exemple qu'on:: bon/ <u>j'ai préparé tout plein de questions que je n'ai pas sous les yeux présentement/</u>
21I	d'accord non non/ de toutes façons ce sera <u>des discussions et un débat</u>

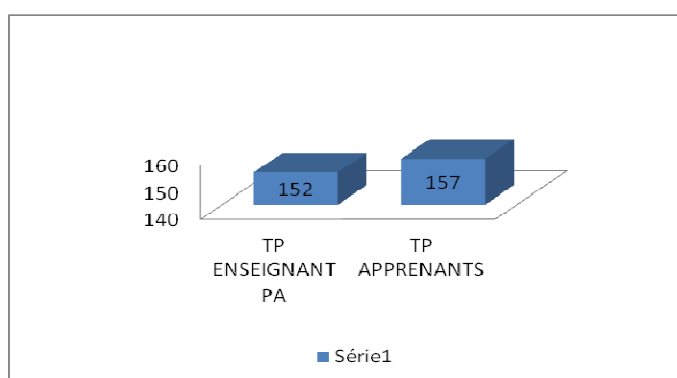
Tout comme dans le cours 1, le PA sollicite directement des connaissances contextuelles (en rapport avec ce que les apprenants voient ou entendent) alors que le PB part des connaissances antérieures "encyclopédiques" des apprenants (en effectuant un remue-méninges à partir d'un mot clé). Le PB sait ce qui est à amener en plus de ce que les apprenants savent déjà, alors que le PA souhaite développer leurs compétences d'analyse directement. Les apprenants ne récupèrent pas en mémoire leurs connaissances de la même manière (Baddeley, 1986, 1993 ; Cyr & Germain, 1998)¹⁶⁴.

Les mises en pratique des deux enseignantes ont suivi les prévisions initiales. Le **scénario pédagogique** (Pernin & Lejeune, 2004)¹⁶⁵ des deux enseignantes est relativement semblable en ce qui concerne les grandes étapes. Mis à part le remue-méninges (effectué par le PB à partir du mot « Internet »), les deux enseignantes comptent faire une compréhension globale, suivie d'une compréhension détaillée, avant de passer à l'activité de production orale (de type descriptions et discussions pour le PA et discussions et débat pour le PB).

2. Pendant le cours

2.1 Fonctions d'étayage activées par les enseignants

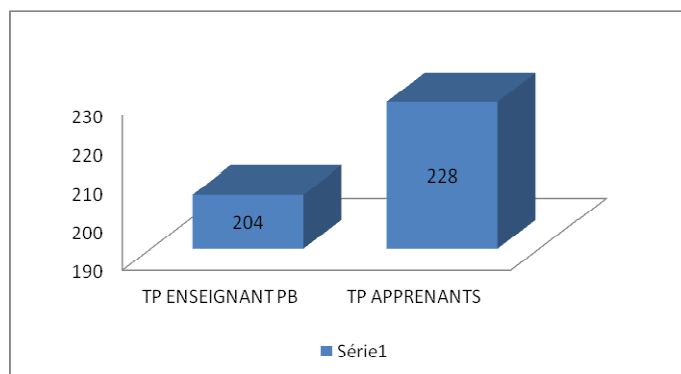
Tout d'abord, bien qu'il s'agisse de cours d'oral (compréhension et production), la parole des deux enseignantes reste prépondérante. D'un point de vue quantitatif, le volume des tours de parole des enseignantes, représente plus de quarante sept pour cent du nombre total des tours de parole.



¹⁶⁴. Les notions de « mémoire de travail » et de « mémoire à long terme » sont plus largement développées en partie 1, chapitre 2, parties intitulées « Esquisse d'une approche psycholinguistique de l'oral » et « La mise en œuvre dans la classe de FLE ».

¹⁶⁵. Cf. partie 2, chapitre 1, partie intitulée « méthodologie d'observation ».

Graphique 5: Nombre de tours de parole enseignant PA/apprenants (cours 2)



Graphique 6: Nombre de tours de parole enseignant PB/apprenants (cours 2)

Cours 2 : Tours de parole (TP) des 2 enseignantes (PA et PB)		
Professeurs	Professeur A (PA)	Professeur B (PB)
TP total	310	433
TP enseignants	152	204
% des TP enseignant	49,03%	47,11%

Tableau 20: Nombre et pourcentage des tours de parole de PA et PB (cours 2)

Le volume des tours de parole du PB représente environ 47% du volume global de l'interaction, soit 204 énoncés sur 432. On observe un volume des tours de parole encore plus important chez le PA, environ 49% du volume global de l'interaction, soit 152 énoncés sur 309. Nous constatons ainsi dans les deux cours, mais de manière plus significative chez le PA, une prise de parole très prononcée de la part des enseignantes. PA, en prenant aussi fréquemment la parole, a moins de chance de favoriser des co-locutions (Grandaty & Chemla, 2004 ; Rabatel, 2004a et b) chez ses apprenants (et par la même, de déléguer sa position de sur-énonciateur (Rabatel, 2002, 2004a et b, 2007)). En revanche, PB, avec un nombre de tours de parole moindre, paraît pouvoir davantage susciter des cycles polygérés chez ses apprenants.

Les analyses montrent qu'en ce qui concerne les tours de parole, le PA produit davantage d'énoncés que le PB, d'une part en nombre de tours de parole mais également

en termes de durée (énoncés plus longs). D'autre part, la fréquence des tours de parole varie quelque peu d'un enseignant à l'autre : un sur deux pour le PA contre un sur deux à un sur trois pour le PB (cycles polygérés) (Grandaty & Chemla, 2004). Comme dans l'exemple suivant¹⁶⁶:

25PB	parce que j'aurais cru que tous les soirs vous alliez sur internet parce que moi je suis tous les soirs sur internet et je vous vois sur msn au moins quelques uns il y en a au moins cinq ou six
	((COM: rire des élèves))
	ok/ bon donc/ quand vous êtes sur internet qu'est ce que vous faites//
26E?	rien
27EO	je télécharge des films français
28PB	ok < ((en écrivant au tableau)) tu télécharges des films français))> télécharges des films et tu m'as dit des films français/
29EO	oui c'est vrai je suis très xxx la dessus
30PB	seulement les films français//
31EO	a peu près
32E?	on doit lire les informations actualité en français
33PB	ok/ < ((en écrivant au tableau)) vous allez lire l'actualité française>

De manière générale dans le cours 2 de chacune des enseignantes, nous remarquons chez le PB, un nombre moindre de tours de parole et une durée plus brève de ces derniers. L'enseignante adopte ici une posture qui semble être celle de **l'effacement énonciatif**¹⁶⁷ (Rabatel, 2003b, 2004a et b ; Grandaty & Chemla, 2004 ; Bucheton, 2009): le professeur se met en retrait de manière à laisser les apprenants interagir. Ceci constitue une stratégie d'enseignement mais aussi une stratégie d'apprentissage (Cyr & Germain, 1998), permettant au locuteur de donner l'impression qu'il se retire de l'énonciation. Ici, l'enseignante décentre sa position pour favoriser les interactions horizontales entre élèves et permet ainsi aux apprenants de s'exprimer davantage.

D'autre part, d'après les résultats, en ce qui concerne les fonctions d'étayage activées par les enseignantes, nous remarquons que, tant dans l'activité de compréhension orale que de production orale, les fonctions assumées par les deux enseignantes sont

¹⁶⁶ . Voir annexe 30 : transcription du cours 2 du PB.

¹⁶⁷ . Cette notion est plus largement développée dans l'analyse du cours 1.

relativement similaires : elles ont « l'air » de se comporter de la même manière en classe. Leurs pratiques pédagogiques semblent proches.

En compréhension orale (figures ci-dessous), notons que les fonctions les plus activées sont, d'une part, celle de **finalisation** (55% pour PA et 54% pour PB), puis celle de **feedback** (23% et 19%), celle de **maintien et de guidage de l'attention** (7% et 8%), **les gestes et les actions non-verbales** (6% et 11%), puis la fonction de **contrôle de la frustration** (3% et 6%) et enfin celle de **prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves** (5% et 1%). La fonction de **démonstration ou de présentation de modèles** est très peu assumée, dans cette activité de compréhension orale, par les deux enseignantes (1% pour chacune).

Les quelques différences observées entre les pratiques des enseignantes, sont visibles particulièrement dans la fonction de **prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves** car le PA assume cette fonction à 5% dans la mesure où elle procède à des reformulations et à des répétitions (répétitions des extraits de la compréhension orale non-directes –c'est-à-dire pas directement après écoute-: des expressions toutes faites pour que les élèves les intègrent). Nous verrons, par la suite, lors d'une analyse plus fine, que le PA assume peut être un peu trop cette fonction. Le PB, quant à lui, n'assume cette fonction qu'à 1%.

Les différences de pratiques, lors de cette activité de compréhension orale, peuvent également être observées à travers la communication non-verbale : **l'utilisation des gestes et des actions non verbales**. En effet, le PA n'y fait que très peu appel (6%) alors que le PB assume cette fonction à 11%.

Grâce à notre analyse de corpus¹⁶⁸, nous observons que le PA, même s'il utilise beaucoup le tableau (pour y noter des mots, des expressions, des phrases, etc.: à 10 reprises), ne se déplace pas dans la classe. Il utilise quelques gestes co-verbaux tels que les co-verbaux référentiels (1 fois), les co-verbaux expressifs (2 fois), mais pas les co-verbaux de synchronisation pour cette activité de compréhension orale.

D'après nos observations et analyses¹⁶⁹, nous remarquons que le PB utilise davantage le tableau (à 19 reprises dans cette activité), mais qu'il ne se déplace pas dans la classe lors de cette activité. Il utilise de nombreux gestes co-verbaux, notamment les co-

¹⁶⁸. Voir annexe 37: Analyse de corpus : Tableau des fonctions d'étayage activées par le PA, cours 2.

¹⁶⁹. Voir annexe 38: Analyse de corpus : Tableau des fonctions d'étayage activées par le PB, cours 2.

verbaux référentiels (10 fois), mais également, les co-verbaux expressifs (7 fois), et les co-verbaux de synchronisation (1 fois).

Ci-dessous, deux figures rendant plus explicites les diverses fonctions d'étayage activées par les deux enseignantes, durant le cours 2, dans l'activité de compréhension orale.

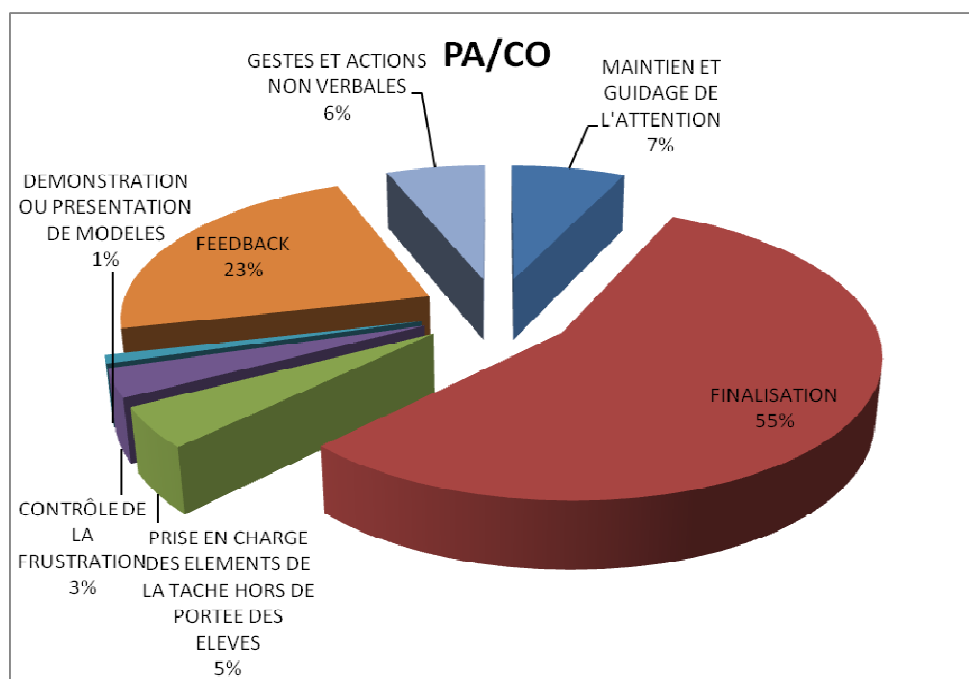


Figure 27: Fonctions d'étayage activées en compréhension orale par le PA (cours 2)

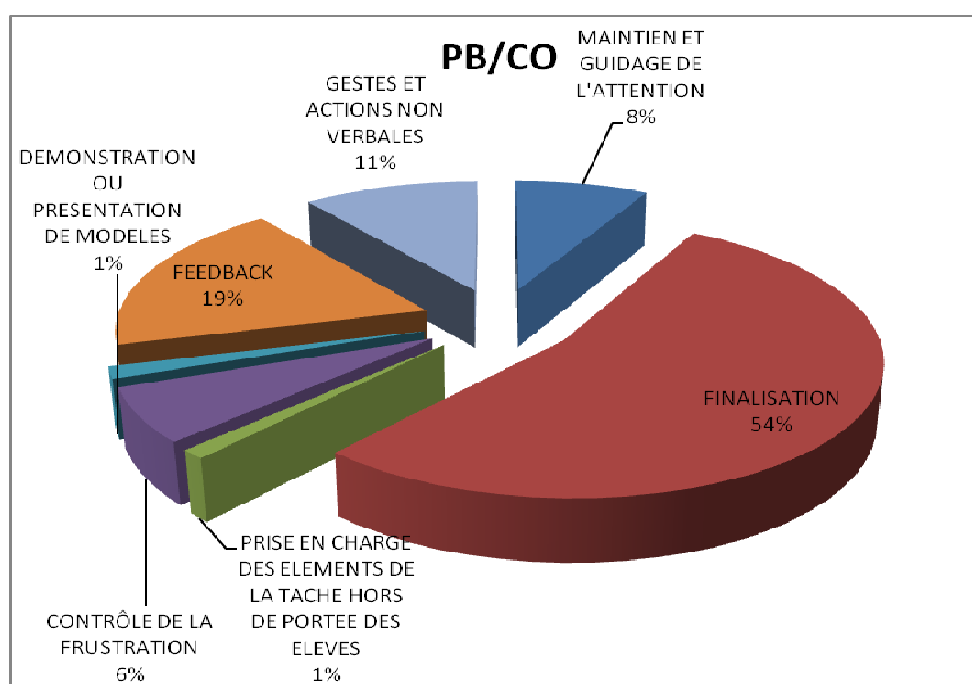


Figure 28: Fonctions d'étayage activées en compréhension orale par le PB (cours 2)

Pour l'activité de production orale (figures ci après), il est intéressant de remarquer que, cette fois-ci, les deux enseignantes n'activent pas forcément les mêmes fonctions d'étayage.

La fonction la plus activée est toujours celle de **finalisation** (43% pour le PA et 48% pour le PB), celle de **feedback** restant en seconde position (25% et 11%). Notons qu'intervient désormais en troisième place la fonction de **maintien et de guidage de l'attention** (10% et 17%), puis les **gestes et actions non-verbales** (10% et 9%). Vient ensuite la fonction de **contrôle de la frustration** (8% et 5%), puis celle de **démonstration ou de présentation de modèles** (2% et 6%). La fonction de **prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves** occupe la dernière place (2% et 4%).

Les deux figures suivantes rendent compte des diverses fonctions d'étayage activées par les deux enseignantes dans l'activité de production orale, pour le cours 2.

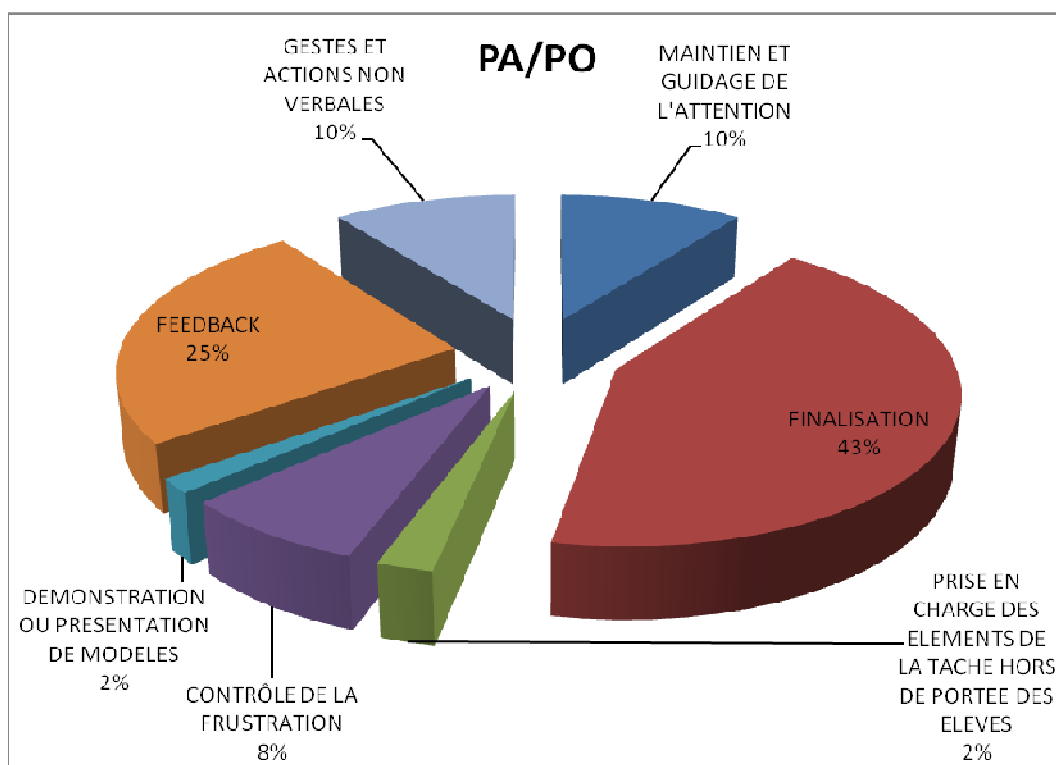


Figure 29: Fonctions d'étayage activées en production orale par le PA (cours 2)

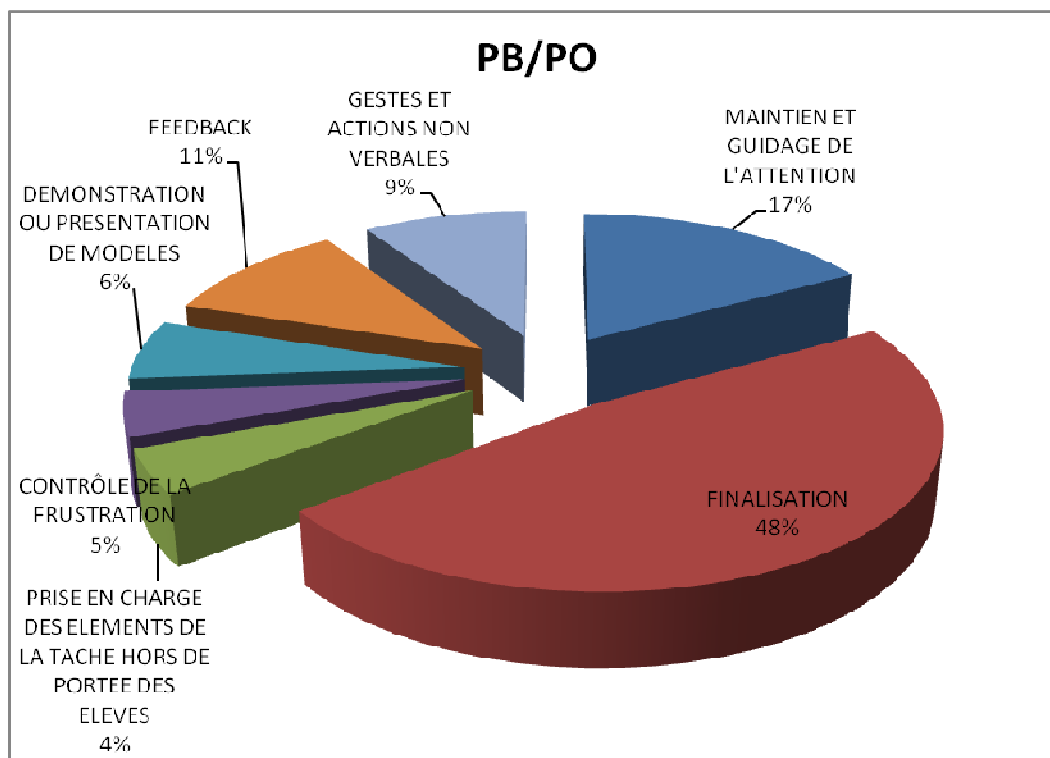


Figure 30: Fonctions d'étayage activées en production orale par le PB (cours 2)

Les quelques différences observées entre les pratiques des enseignantes, sont visibles particulièrement dans la fonction de **feedback** car le PA assume cette fonction à 25% dans la mesure où elle procède à de nombreuses validations (directes ou par répétitions des propos des élèves), et où elle fait des propositions erronées pour faire réagir. Le PB, quant à lui, n'assume cette fonction qu'à 11%, en tâche de production orale.

Les différences de pratiques, peuvent également être observées à travers la fonction de **maintien et de guidage de l'attention**. En effet, le PA n'assume cette fonction qu'à 10% alors que le PB l'assume à 17%. Le PB effectue donc davantage d'ajustements au rythme et aux besoins des élèves, il rappelle la consigne, élargit la problématique et récapitule et résume souvent la situation.

Ainsi, d'après l'analyse de notre corpus (cours 2 de chacune des enseignantes), il est à remarquer que les stratégies d'étayage utilisées par les deux professeurs sont relativement proches, dans les deux activités effectuées en classe (CO et PO). Les fonctions d'étayage activées par les deux enseignantes paraissent assez similaires.

Les deux fonctions les plus développées, à travers ces deux activités, sont la fonction de **finalisation** et celle de **feedback**. En effet, la fonction de **finalisation** est la

plus prépondérante dans la mesure où, les enseignantes établissent les consignes (générales ou plus précises), font des rappels de celles-ci, posent énormément de questions (questions générales de contrôle de compréhension de la vidéo, des questions pour alimenter le débat, des questions de grammaire, de réflexion, de vocabulaire), donnent des informations/explications (tant sur le contenu de la compréhension orale que de compréhension générale, de nature grammaticale ou lexicale) et procèdent à des demandes d'achèvement (des ébauches sous forme de mots ou de phrases). La fonction de **feedback** occupe la seconde place des fonctions d'étayage les plus activées dans la mesure où les enseignantes valident les propos des élèves (validation directe, corrective ou par répétition des propos des élèves par exemple), vérifient les connaissances des apprenants et font des rappels à des connaissances antérieures.

Notons que la fonction de **maintien et de guidage de l'attention** est davantage développée dans l'activité de production que de compréhension orale, ce qui n'est pas surprenant car dans cette tâche, le rôle de l'enseignant est de sans cesse recentrer les apprenants sur le sujet. Le but étant, que tout en développant leurs idées et opinions, qu'ils ne se dispersent pas trop. Nous observons également que la fonction de **contrôle de la frustration** et **les gestes et les actions non-verbales** sont activés de manière relativement équivalente dans les deux activités de compréhension et de production, effectuées en classe. Les fonctions les moins sollicitées par les deux enseignantes dans les deux activités de compréhension orale et de production orale sont : la fonction de **démonstration ou de présentation de modèles** (elles donnent peu d'exemples, modélisent et contextualisent peu) et la fonction de **prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves** (les reformulations de la compréhension orale ou des propos des élèves, les auto-reformulations et les répétitions non-directes ne sont pas très fréquentes).

Le bilan présenté rendant compte de pratiques enseignantes assez similaires, nous décidons de pratiquer une analyse plus fine et plus précise au sein de chacune des fonctions d'étayage. Ceci nous amène à constater que l'une des enseignantes développe **des stratégies de contre-étayage** (Nonnon, 2001 in Grandaty & Chemla, 2004 ; Bucheton, 2009)¹⁷⁰. Cela signifie que les stratégies utilisées par l'enseignante n'aident pas

¹⁷⁰. Cf. partie 1, chapitre 1, partie intitulée « L'étayage, stratégie enseignante, dans la classe de langue étrangère ».

l'apprenant, mais bien au contraire, elles retardent le processus vers son autonomie d'apprentissage et donc son autonomie langagière (Germain & Netten, 2004).

Quelques exemples les plus parlants de ces stratégies de contre étayage sont donnés ci-dessous. Afin de mieux les observer, ils sont mis en parallèle avec les pratiques de l'autre enseignante.

Tout d'abord, au sein de la fonction de **finalisation** (figures ci-dessous), nous ciblons une seule caractéristique qui est **la consigne**. La consigne et la tâche disciplinaire doivent toujours être bien établies et, de surcroît, au préalable de l'activité. De cette manière les apprenants savent sur quoi focaliser leur attention (Lebre-Peytard, 2002 ; Ducrot 2005 ; Grandaty & Chemla, 2004)¹⁷¹.

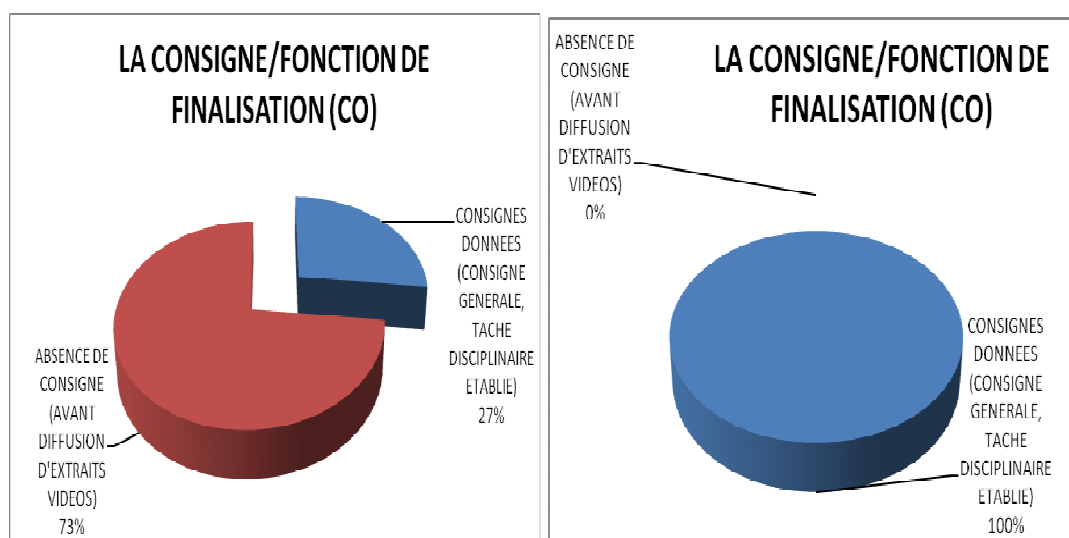


Figure 31: Fonction de finalisation de PA et PB. La consigne dans l'activité de compréhension orale (cours 2)

En tâche de compréhension orale, nous observons que le PA donne clairement la consigne et que la tâche disciplinaire est bien établie à 27%. En tâche de production orale, la consigne est toujours bien établie par les deux enseignantes. Prenons deux exemples issus de notre corpus¹⁷² : tout d'abord, lors du premier visionnage, puis au moment de l'activité de production orale.

¹⁷¹. Cf. partie 1, chapitre 2 partie intitulée « La mise en œuvre dans la classe de FLE ».

¹⁷². Voir annexe 29 : transcription du cours 2 du PA.

9PA	<p>oui une plaisanterie en français ok/ d'accord donc cet après-midi <u>on va parler d'humour et on va regarder encore un document audiovisuel comme hier mais cette fois-ci on va vérifier si il y a de l'humour dedans (.) est ce que ce document peut vous faire faire rire//</u> (consigne de la CO avec questions)</p> <p>(...)</p>
180PA	<p>six// quatorze// bon trois groupes j'ai besoin de trois groupes d'accord// et <u>on va revoir la vidéo encore une fois</u> mais très vite fait car maintenant vous comprenez déjà l'histoire\ d'accord// ce qu'on fait <u>on va imaginer</u> j'ai déjà dit que c'est une émission qui passe à la télé sur canal plus et ça fait rire les gens mais ça fait réfléchir aussi et de plus pour les français c'est leur plaisir de caricaturer un peu les politiciens d'accord/: bon\ imaginez que vous avez un ami qui <u>n'a pas réussi à voir l'émission d'hier alors c'est ça vous avez besoin de lui raconter l'histoire\ donc trois groupes c'est pour trois scènes\ on dit première scène xxx avec cet homme qui court deuxième scène avec la femme et troisième scène avec cet homme\ donc très très vite fait euh:: <u>après cinq dix minutes de travail il y aura un porte-parole un délégué qui va raconter chacun un une scène\ mais c'est pas simplement dire ah oui sarkozy il fait du jogging il arrête un homme non/ il faut donner des commentaires des commentaires sur sarkozy il faut utiliser des adjectifs pour décrire</u> par exemple ses gardes du corps ils ont l'air comment// ils ont l'air intelligents/ ils ont l'air gentils// il faut dans votre description d'accord/ dans votre description <u>je vous demande une caricature de caricaturer les personnages dedans\ ça veut dire xx\ d'accord//</u> trois groupes/ vous avez les trois groupes// bon on regarde encore une fois// (consigne de la PO établie avec questions)</u></p> <p>((COM: le PA lance la vidéo))</p>

La tâche disciplinaire est bien établie et une consigne est donnée au préalable: tout d'abord, regarder une vidéo et vérifier si il y a de l'humour dans cet extrait, puis pour l'activité de production orale, raconter une des scènes de l'extrait visionné. Les apprenants savent sur quoi se focaliser: l'enseignant guide leur attention. Dans ces courts extraits, la fonction d'étayage de finalisation est assumée.

En revanche, en activité de compréhension orale, il apparaît que dans 73% des cas, cette même enseignante ne donne pas la consigne avant la diffusion de chaque extrait vidéo. En d'autres termes, l'enseignante lance les divers extraits de la vidéo sans donner de consigne au préalable. Prenons deux autres exemples issus de ce même corpus. L'enseignante, en posant les questions après la diffusion de l'extrait vidéo, est obligée de repasser cet extrait de nombreuses fois, de répéter son contenu et de le reformuler. Même si les questions sont posées à posteriori de la vidéo, il semblerait que les élèves répondent

quand même aux interrogations de l'enseignante. En revanche, celle-ci doit répéter le contenu de l'extrait assez fréquemment.

39PA	voilà faire du jogging le matin ou l'après-midi on ne sait pas c'est pour la santé ok/ les deux hommes font du jogging ((COM: le PA lance à nouveau le début de la vidéo pas de parole))
40E13	<u>et lui il fait quoi//</u> (question posée après diffusion de la vidéo) écoute de la musique
(...)	
128PA	est ce que quelqu'un qui peut utiliser même un président qui peut utiliser ses gardes du corps pour juste pour vérifier si quelqu'un a payé (.) donc il y a des choses qui sont exagérées\ on peut dire sarkozy ça c'est vraiment une politique de puissance j'ai le pouvoir je fais ce que je veux d'accord// voilà\ deuxième/ (pas de consigne donnée avant diffusion de l'extrait) ((COM: le PA relance la vidéo)) " nicolas sarkozy- là au deuxième/ <u>vous voyez ces yeux// il dit LA/// au deuxième xxx là j'ai trouvé ce que je cherche</u> (pose question après et reformule le contenu) ((COM: le PA relance la vidéo)) " nicolas sarkozy- là au deuxième/ (.) c'est quoi que vous écoutez là// femme- euh:: ben: euh:: carla bruni nicolas sarkozy- oui (.) bien (.) il se trouve que c'est ma femme\ alors on va vérifier si vous avez acheté le cd\"
129EE	(.) xx
130PA	<u>donc en fait on va vérifier/ on va vérifier quoi//</u> (pose question après)
131E?	acheter le cd

A l'opposé, en activité de compréhension et de production orales, le PB donne toujours la consigne au préalable : la tâche disciplinaire est bien établie. Prenons plusieurs exemples, issus de notre corpus¹⁷³. Comme dans le cours 1, le PB commence son cours par un remue-méninges. S'ensuit une écoute sans le son, puis avec le son, avec des questions de compréhension de la vidéo et enfin, une tâche de production orale. Dans les extraits suivants, les consignes sont données à l'avance, avant le visionnage de la vidéo: les étudiants focalisent leur attention sur des objectifs précis.

¹⁷³. Voir annexe 30 : transcription du cours 2 du PB.

- 130PB xx c'est ça\ (.) bon maintenant là on va regarder un petit vidéo qui a un rapport avec < ((en montrant tout ce qui est écrit au tableau)) le thème internet> je vais présenter la vidéo sans le son cette fois ci
- ((COM: rire des élèves))
- et je vais vous donner quelques petites questions
- ((COM: le PB écrit toutes les questions au tableau))
- ok donc/ que font les personnages// (.) reconnaissez vous un des personnages//(.) que voit-on sur son gilet// vous savez c'est quoi un gilet// (consigne de la CO avec questions)
- (...)
- 214PB ils sont obligés d'écouter cette chanson// (.) ok bon on va voir on va maintenant écouter avec le son et je vais changer les questions
- ((COM : le PB efface le tableau et écrit de nouvelles questions au tableau))
- donc premièrement quel est le thème// quel est le rôle de sarkozy// (.) et qui sont les deux hommes avec lui//ok quel est leur rôle// à quoi est ce qu'ils servent// (.) et pour ça on va écouter seulement les quarante premières secondes (.) vous savez c'est quoi xxx// (consigne de la CO avec questions)
- (...)
- 368PB ok/ bon/ pour les dix sept dernières minutes xxxx (.) pour les quinze dernières minutes vous allez faire des équipes de trois comme la dernière fois\ (.) des équipes de trois et je vais vous donner des sujets que vous allez xx mais avant je voulais savoir euh:: en chine quand vous téléchargez des musiques vous avez le sentiment que c'est correct c'est normal c'est bien\ quand vous téléchargez vous n'avez pas de remords hein// (début de la consigne de la PO avec questions)
- (...)
- 405PB ok/ bon ont commencé à envoyer des lettres aux personnes qui téléchargent illégalement et c'est des lettres d'avertissement mais ce n'est pas tous les fournisseurs qui font ça (.) alors si vous recevez une lettre de je sais pas china télécom qui vous dit faites attention euh:: si vous recommencez vous allez devoir payer ce qui font les canadiens c'est qu'ils changent de fournisseur parce que ce n'est pas tous les fournisseurs qui envoient la lettre c'est seulement les gros fournisseurs donc on change pour le petit fournisseur xxx ok/ (.) donc bon maintenant en équipe de trois j'aimerais que vous trouviez pourquoi est ce que c'est bien de télécharger tout ça grâce à internet et pourquoi est ce que c'est mal// c'est quoi les effets du téléchargement illégal ok/ < ((en balançant ses deux bras en même temps de gauche à droite)) pourquoi c'est bien pourquoi c'est mal et je vais me promener> et je vais discuter avec vous ok// (consigne de la PO avec questions)

((COM: les élèves se mettent en groupe))

En ce qui concerne la fonction de **prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves** (figures ci après), nous remarquons que le PA assume cette fonction à 59% dans la mesure où elle reformule, répète des expressions issues de l'extrait vidéo (répétitions non directes c'est-à-dire pas directement après la fin de l'écoute ; pour que les élèves les intègrent), etc. En revanche, elle développe des stratégies de contre-étayage car elle effectue des répétitions directes des extraits de la vidéo à 41%: une fois l'extrait visionné et écouté, elle répète elle-même le contenu de celui-ci sans attendre la réponse des élèves. Ces données sont caractéristiques d'une trop grande prise en charge par le PA.

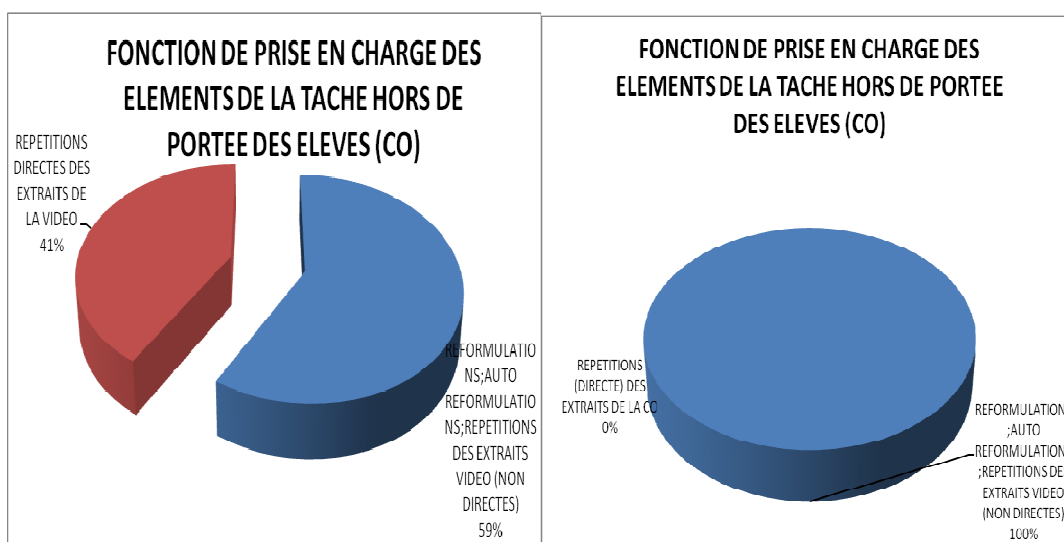


Figure 32: Fonction de prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves de PA et PB.
Activité de compréhension orale (cours 2)

Un exemple tiré de notre corpus¹⁷⁴ est présenté ci-après.

163PA [ah oui ça c'est plus tard les artistes] en chine xxx xx pour pas grand-chose en tout cas\ vous comprenez le sens de xxx // et en fait il a fait un geste si si les artistes ils n'ont pas d'argent ils ne paient pas les impôts donc c'est pas bien pour un chef d'état \ en fait sarkozy il dit:: encore une fois\ vous savez en chine dans le journal xx (.) il a une passion pour::/ pour quoi/ vous savez quoi// (questions)

((COM: le PA relance la vidéo))

" nicolas sarkozy- =oui mais madame si tout le monde fait

¹⁷⁴ . Voir annexe 29 : transcription du cours 2 du PA.

	<p><u>comme vous quatre-vingt dix-neuf centimes d'euro par quatre-vingt dix-neuf centimes d'euro comment ils vont me payer des rolex les artistes si on leur file pas leur argent//"</u></p> <p><u>comment ils vont me payer</u> < ((geste d'une main sur le bras opposé)) les:: les:://> (.) non/ comment ils vont me payer MES MES::// <u>quelque chose si ils n'ont pas d'argent\</u> alors ce quelque chose c'est quoi// j'ai besoin juste un mot/ (répétition directe des extraits de la vidéo)</p> <p>(...)</p>
176PA	<p>=pourquoi t'as acheté que deux morceaux// pourquoi t'as pas acheté tout l'album// (questions)</p> <p>((COM: le PA relance la vidéo))</p> <p>"nicolas sarkozy- elle'chante pas assez bien ma femme//"</p> <p><u>elle ne chante pas assez bien ma femme</u> (répétition directe des extraits de la vidéo)</p>
177EE	<p>((rire des élèves))</p>

Le PB assume complètement cette fonction car elle effectue des répétitions des extraits de la vidéo (non-directes) pour intégration, elle reformule les propos des élèves et également ses propres questions pour une meilleure compréhension, comme dans l'exemple suivant issu de notre corpus¹⁷⁵.

253PB	<p><u>est ce qu'elle se sent coupable// est ce qu'elle regrette//ok/ ça va/ des remords\ avoir des remords c'est quand on regrette quelque chose</u> (.) est ce que vous comprenez les questions// (.) j'ai pas écrit les phrases au complet parce que c'est assez long</p> <p>(plusieurs reformulations de la question pour une meilleure compréhension)</p> <p>(...)</p>
329PB	<p>< ((en désignant EC)) rolex ok/ oui rolex c'est ça> <u>comment y vont me payer mes rolex les artistes si ils vendent pas de cds// ok/ donc c'est des rolex</u> (.) (répétition d'un extrait de la vidéo, non-directe, pour intégration)</p>

Les deux dernières figures rendent compte que la fonction de **feedback** est nettement assumée par les deux enseignantes. En revanche, il semblerait que le PA développe des stratégies de contre-étayage dans la mesure où elle donne (à 13%) directement la solution à une question posée : dans ce cas précis, le feedback de la part des

¹⁷⁵. Voir annexe 30 : transcription du cours 2 du PB.

élèves ne peut avoir lieu. C'est également le cas avec le PB, mais dans une moindre mesure (2%).

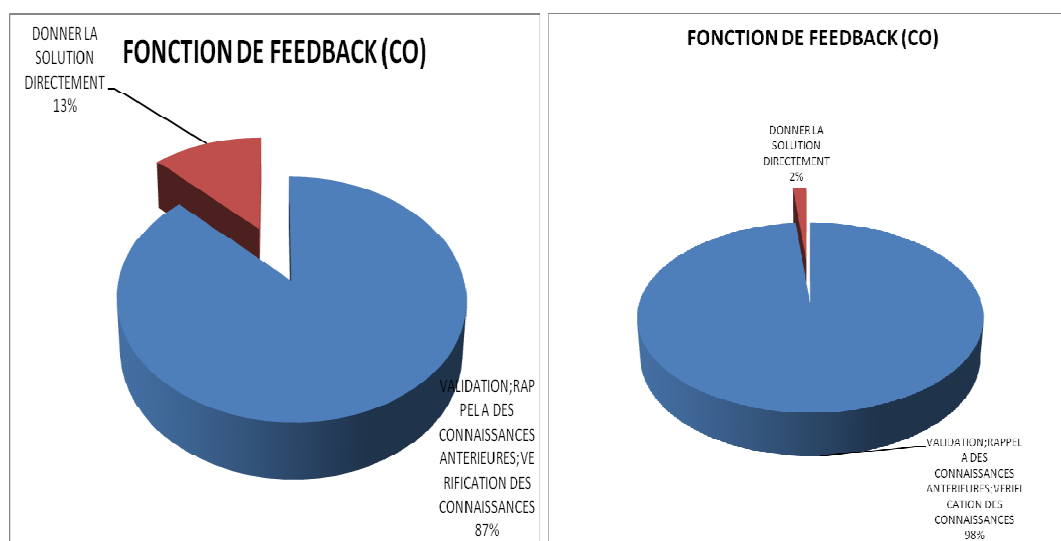


Figure 33: Fonction de feedback de PA et PB. Activité de compréhension orale (cours 2)

L'exemple suivant, tiré de notre corpus¹⁷⁶, illustre bien ce fait.

5PA	c'est quoi l'humour E9// tu comprends pas\ <u>quelqu'un peut expliquer//</u> <u>=quelque chose qui fait rire</u> (donne la solution directement par un enchainement immédiat)
6 ^E 9	ah::
(...)	
37PA	ils courent oui mais plus exactement/ <u>ils courent</u> <u>parce qu'ils sont pressés non/ ils courent c'est un</u> <u>sport parce qu'ils font::/ faire::/ oh la la/ faire</u> <u>du jogging</u> (donne la solution directement)
	((COM: le PA écrit le mot au tableau))
38EE	du jogging
39PA	voila faire du jogging le matin ou l'après-midi on ne sait pas c'est pour la santé ok/ les deux hommes font du jogging
(...)	
169PA	en chine c'est un peu spécial si tu veux vous voulez on

¹⁷⁶. Voir annexe 29 : transcription du cours 2 du PA.

pourra en discuter un peu plus tard je veux voir votre attitude euh:: sur cette affaire d'accord// mais j'ai dit c'est pas fini vous vous souvenez il y a encore un homme qui a l'air de protester de dire eheh:: dans le dernier morceau\ vous avez compris//oui//

((COM: le PA relance la vidéo))

" **homme- vous voyez/ je les ai achetés légalement/**"

je les ai achetés comment//=légalement oui
légalement (donne la solution directement par un enchaînement immédiat)

170EE légalement

Dans cet extrait, le PA donne des informations et parfois la réponse et ne laisse pas toujours un temps de réflexion aux apprenants pour répondre. Il monopolise quelque peu la parole. Les élèves sont davantage en situation d'écoute que de production. Cette technique suscite peu d'effort cognitif de la part des apprenants. Avec ce guidage très complet, assuré par le PA, les élèves ne sont pas réellement associés à la réalisation de l'activité ; le partage de la tâche est réduit et par conséquent la tentative de transfert d'initiative aux apprenants échoue. Ici, la fonction d'étayage de feedback est très peu assumée.

Le PB développe également une stratégie de contre-étayage dans la mesure où à une reprise dans le cours, il donne la solution directement et ne laisse pas le temps aux apprenants de donner la réponse. L'exemple suivant, tiré de notre corpus¹⁷⁷, illustre bien ce fait.

297PB le cd c'est le vrai cd ou c'est le cd gravé//
298EE le vrai
299PB c'est le vrai cd pourquoi// parce qu'il y a la pochette de
l'album (donne la solution directement sans faire de pause)

Les deux figures ci-après rendent compte que la fonction de **contrôle de la frustration**, en activité de production orale est bien assumée par le PA qui encourage ses élèves, les sollicite et les incite à la parole. C'est également le cas avec le PB. En revanche, au sein de cette fonction, il développe une stratégie de contre étayage dans la mesure où il coupe la parole à un de ses élèves, à une reprise dans le cours (25%).

¹⁷⁷. Voir annexe 30 : transcription du cours 2 du PB.

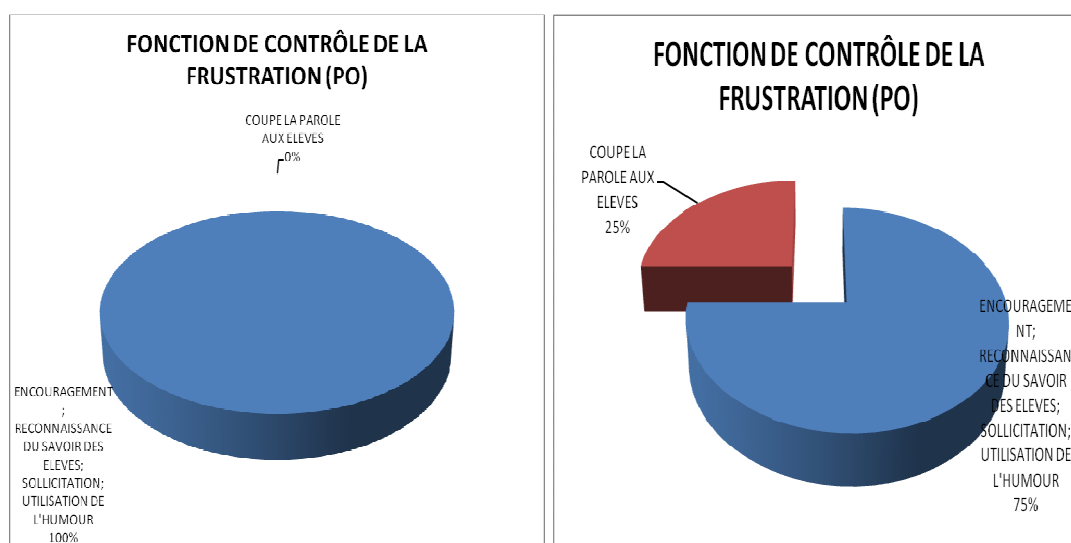


Figure 34: Fonction de contrôle de la frustration de PA et PB. Activité de production orale (cours 2)

L'exemple suivant est tiré de notre corpus¹⁷⁸.

413EB non mais d'abord il faut acheter ce livre
 414PB non non à la bibliothèque
 415EB mais il faut la bibliothèque::=
 416PB =que la bibliothèque l'achète (.) d'accord alors si j'achète un
 cd je peux faire des copies et les donner à tout le monde c'est
 ça// (coupe la parole à l'élève avec un enchaînement immédiat)

Ainsi, à travers l'analyse du cours 2, nous observons que les fonctions d'étayage assumées par les deux enseignantes sont assez similaires (les fonctions les plus activées étant celles de **finalisation** et de **feedback**). En procédant à une analyse plus fine au sein de chacune des stratégies d'étayage, il apparaît qu'une des enseignantes, particulièrement (le PA) développe des stratégies de contre étayage dans la mesure où elle ne donne pas toujours clairement la consigne à suivre, où la tâche disciplinaire n'est pas clairement établie, où elle effectue des répétitions directes des extraits de la vidéo (directement après l'écoute) et où elle donne, elle-même, trop rapidement la solution. Dans ce cours 2, le PB développe aussi des stratégies de contre-étayage, telles que celle de donner la solution

¹⁷⁸ . Voir annexe 30 : transcription du cours 2 du PB.

directement (au sein de la fonction de feedback) et celle de couper la parole à un élève (au sein de la fonction de contrôle de la frustration). Mais, précisons que ces contre-étayages sont peu fréquents.

Nous nous interrogeons donc désormais sur l'impact des diverses stratégies d'étayage (et de contre-étayage) assumées par les enseignantes, sur la performance, sous forme d'analyse des réalisations verbales des apprenants, en compréhension et en production orales.

2.2 Performance des apprenants

Tout d'abord, il paraît intéressant, avant de se pencher plus largement sur les types de prises de parole des apprenants, de voir quel est **leur taux de participation** dans le cours de chacune des enseignantes. Le but étant de voir le pourcentage de leur production (orale) (en termes de volume de tours de parole) au sein de chaque cours, en tâche de compréhension et de production orales.

Dans la première activité de compréhension orale (figures ci-après), les apprenants du PA occupent 52%, et ceux du PB 53%, du nombre total des tours de parole, ce qui n'est pas surprenant dans ce genre d'activité.

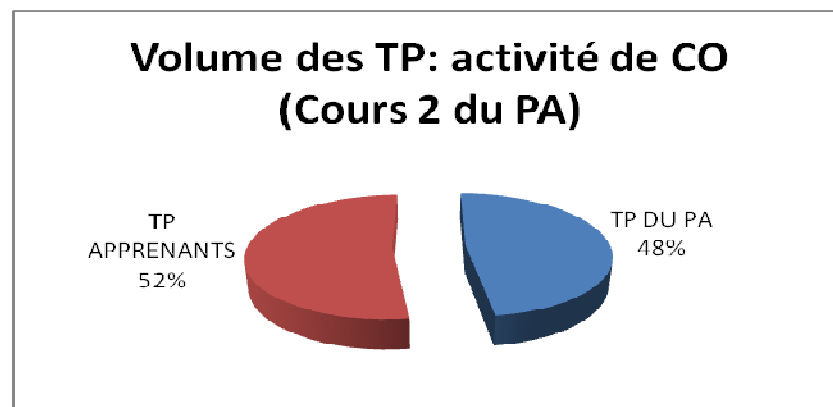


Figure 35: Volume des TP en activité de compréhension orale (cours 2 du PA)

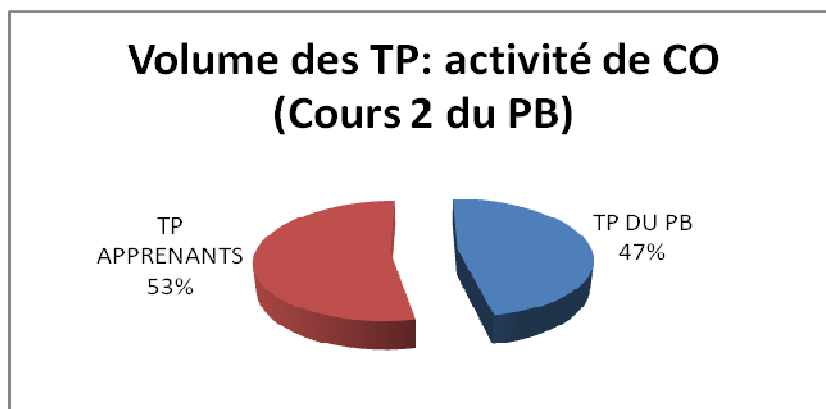


Figure 36: Volume des TP en activité de compréhension orale (cours 2 du PB)

En activité de production orale (figures ci-dessous), il semblerait que le PA garde 51% du volume total des tours de parole : les apprenants ne s'expriment donc qu'à 49%. En revanche, le PB n'occupe que 49% du volume des tours de parole, laissant s'exprimer ses apprenants à 51%. Comme précisé précédemment, le PB adopte une posture qui semble être celle de **l'effacement énonciatif** (Rabatel, 2003b, 2004a et b ; Grandaty & Chemla, 2004 ; Bucheton, 2009)¹⁷⁹ : le professeur se met en retrait de manière à laisser les apprenants interagir. Retrait nécessaire dans une activité de production orale : l'enseignant décentre sa position pour favoriser les interactions horizontales entre apprenants. Nous remarquons d'ores et déjà, qu'en production orale, les apprenants du PB produisent davantage que les apprenants du PA.

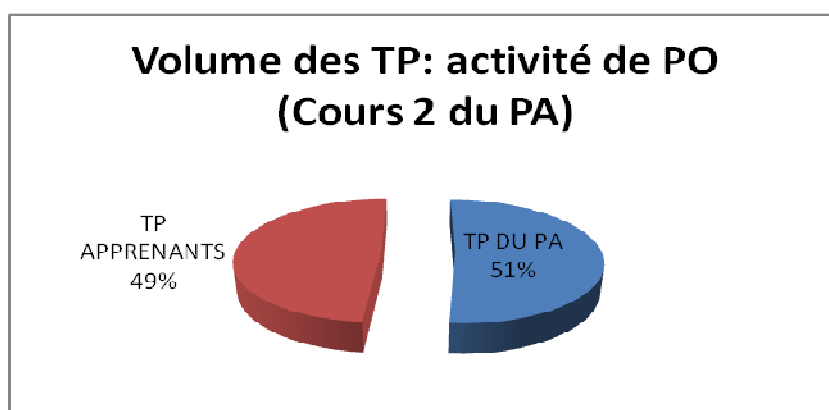


Figure 37: Volume des TP en activité de production orale (cours 2 du PA)

¹⁷⁹. Cf. partie 1, chapitre 1, partie intitulée « L'étayage, stratégie enseignante dans la classe de langue étrangère ».

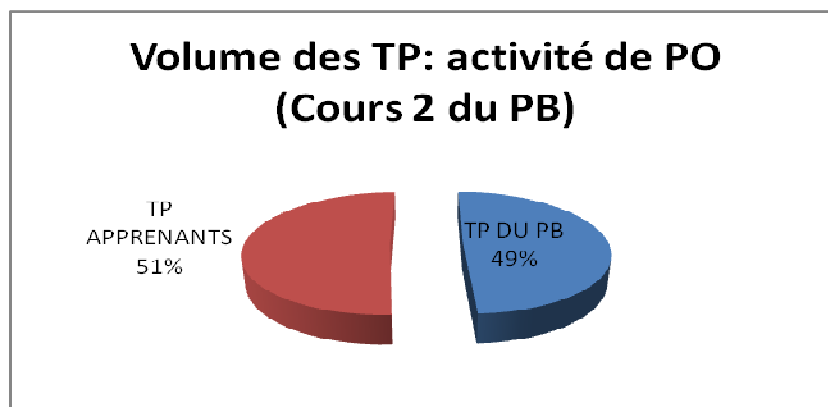


Figure 38: Volume des TP en activité de production orale (cours 2 du PB)

Comme précisé dans le cours 1, la quasi-totalité des interactions entre l'enseignant et les apprenants correspond à un schéma à structure ternaire de type: question/réponse/évaluation.

Grâce à l'analyse du corpus, divers types de prises de parole des étudiants sont définis. Pour la plupart, il s'agit de réponses (réponses correctes, sous forme de mots, d'expressions -maximum 3 ou 4 mots-, d'énoncés contenant un verbe, de réponses simples –oui/non-, pas de réponse), de répétitions (répétitions directes des extraits de la vidéo pour la compréhension orale ou des propos de l'enseignante), et de prises de parole spontanée (sous forme de mots, d'énoncés contenant un verbe ou encore de questions).

D'autres interventions sont rencontrées, dont nous ne tenons pas compte directement, telles que les propos inaudibles (peu nombreux ; même s'ils montrent une certaine quantité de TP non analysée) et **les réponses** aux questions d'ajustement du professeur (concernant le rythme des élèves, l'organisation de l'activité...), car elles sont peu révélatrices de la production des apprenants.

La consigne qui est donnée aux enseignantes est d'effectuer lors des deux périodes de cours¹⁸⁰, une compréhension orale suivie d'une production orale (à équilibrer sur l'ensemble du cours). Chaque professeur a géré son cours à sa manière, ce qui fait que le temps alloué à chacune des activités varie d'une enseignante à l'autre (et par conséquent le nombre de tours de parole). C'est la raison pour laquelle les résultats ci-dessous sont présentés sous forme de pourcentage et non en valeur réelle.

¹⁸⁰. Deux périodes = environ 1h30 au total

Pour le cours 1, le PA a effectué la compréhension orale du TP 1 au TP 180 (=180 TP), puis la production orale du TP 181 au TP 310 (=130 TP). Rappelons que, pour la production orale, les élèves ont discuté entre eux pour la préparation, environ une dizaine de minutes¹⁸¹.

D'autre part, le PB a procédé à la compréhension orale du TP 1 au TP 367 (=367 TP), puis à la production orale du TP 368 au TP 433 (=66 TP). Un temps de préparation à l'oral a aussi été effectué par les groupes d'apprenants du PB¹⁸².

Le cours 2 du PA paraît, à première vue, davantage équilibré en termes de temps alloué à chacune des deux activités, que celui du PB.

Les résultats présentés ci-dessous (en pourcentage), calculés par activité, sont donc à nuancer dans la mesure où le temps passé sur chacune des activités est différent d'un enseignant à l'autre. Le tableau suivant nous éclaire quant à ces proportions.

Activités/Enseignants	CO	PO
PA	180= 49'53	130= 33'02
PB	367= 49'77	66= 22'86

Tableau 21: Quantité des tours de parole (TP) et durée des activités de compréhension et de production orales par enseignant (PA et PB) cours 2

Pour l'activité de compréhension orale du PA¹⁸³ (figure ci-dessous)¹⁸⁴, nous remarquons que les productions des apprenants sont pour la plupart des réponses à des questions de l'enseignant, sur la compréhension de la vidéo, **réponses** qui sont **correctes** et qui se présentent sous forme de **mots** et d'**expressions** (34%), sous forme d'**énoncés contenant un verbe** (14%), de **réponses simples** telles que oui/non (11%). A 8%, ils ne donnent **aucune réponse**. A 3% leur **réponse** est **incorrecte**, mais ce pourcentage témoigne quand même de leur participation. Ils font également des **répétitions** (8% au total : 4% de répétitions directes des extraits de la vidéo et 4% de répétitions des propos du PA). La **prise de parole spontanée** est relativement faible car elle ne représente que 7%

¹⁸¹ . Préparation en groupes, filmée, inaudible et non retranscrite.

¹⁸² . Préparation de la même durée que dans le cours du PA : une dizaine de minutes.

¹⁸³ . Voir annexes 45 et 46 : tableaux des performances des apprenants de PA et PB, cours 2.

¹⁸⁴ . Dans les figures qui suivent, le terme de "phrase" = énoncé contenant un verbe.

des interventions des apprenants : 3% sous forme d'énoncés contenant un verbe, 2% sous forme de mots et 2% sous forme de questions.

Ainsi, l'activité de compréhension orale effectuée par le PA favorise certaines interventions des apprenants :

- En majorité, des réponses correctes sous forme de mots et d'expressions (34%)
- Un nombre convenable de réponses correctes sous forme d'énoncés contenant un verbe (14%)
- Un taux relativement élevé de non-réponses (8%)
- De nombreuses répétitions
- Des réponses simples par oui ou par non
- Une relative faible prise de parole spontanée

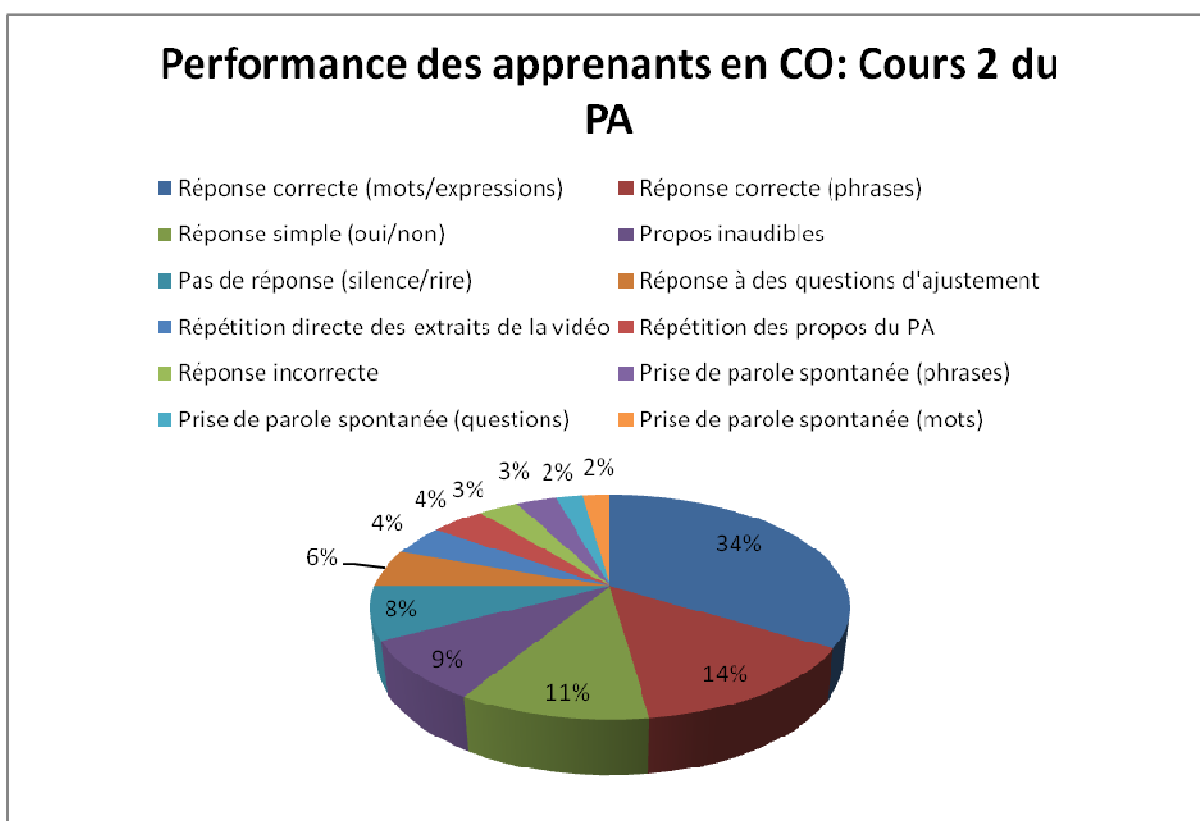


Figure 39: performance des apprenants du PA en compréhension orale (cours 2)

L'activité de compréhension orale effectuée par le PB engendre un certain type de production de la part des apprenants (tableau ci après) : des **réponses correctes** sous forme de **mots** et d'**expressions** (34%), sous forme d'**énoncés contenant un verbe** (24%), des **réponses simples** (oui/non : 12%) mais pas de **réponses incorrectes**. Ils sont dans l'**impossibilité de répondre** à leur professeur dans 4% des cas. Leurs prises de parole

prennent aussi la forme de **répétitions** (4% au total : pas de répétition directe des extraits de la vidéo et 4% de répétitions des propos du PB). **La prise de parole spontanée** est très peu élevée dans cette activité car elle ne représente que 2% des interventions totales (1% sous forme de mots et 1% sous forme de questions).

En conséquence, l'activité de compréhension orale effectuée par le PB suscite certaines interventions des apprenants :

- En grande majorité, des réponses correctes sous forme de mots et d'expressions. 34% met bien en valeur la grande participation des élèves.
- Un taux élevé de réponses correctes sous forme d'énoncés contenant un verbe: 24%
- Peu de réponses simples (oui/non), peu de répétitions et de non-réponses
- Pas de réponses incorrectes
- Une très faible prise de parole spontanée

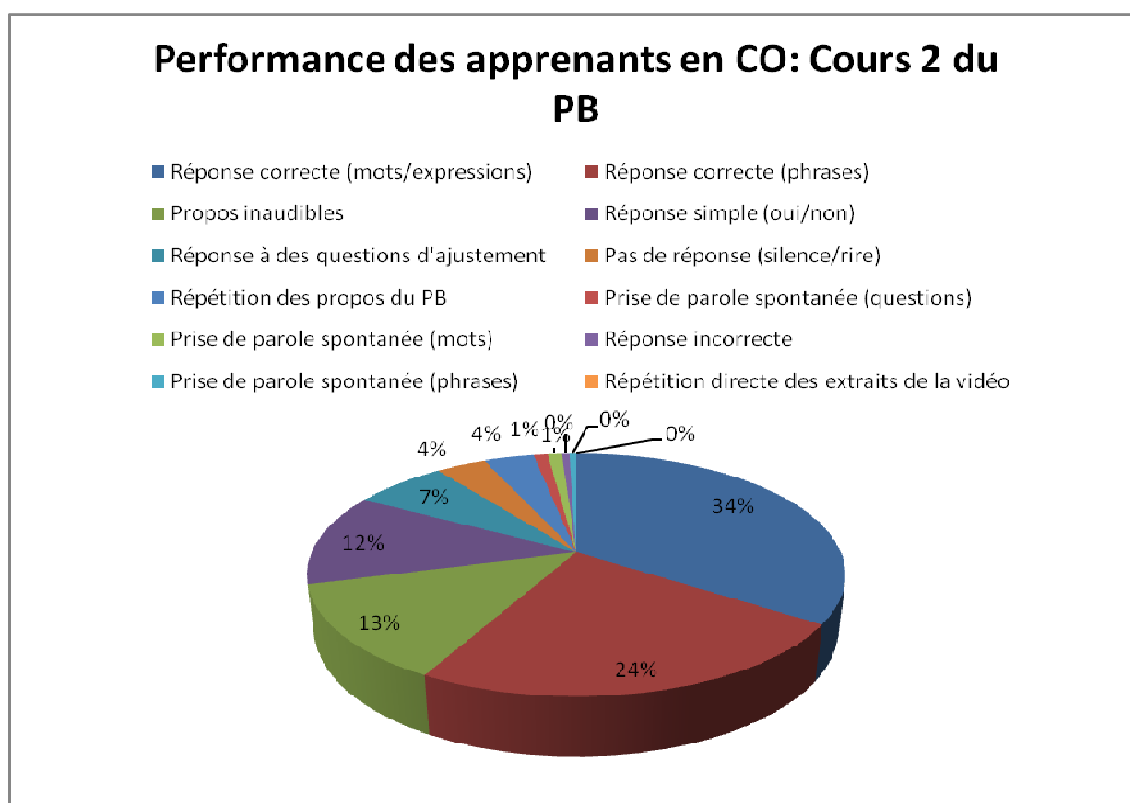


Figure 40: Performance des apprenants du PB en compréhension orale (cours 2)

En production orale, les diverses interventions des étudiants du PA prennent la forme suivante (tableau ci-dessous) : **une prise de parole en réponse à des questions du PA**, sous forme d'énoncés contenant un verbe (28%), sous forme de mots et

d'**expressions** (23%), des **réponses incorrectes** (4%) et des **répétitions des propos du PA** (3%) et des **réponses simples** (oui/non : 1%). Ils restent **muets** aux questions de l'enseignante à 6%. Le taux de **prise de parole spontanée** est élevé dans la mesure où il atteint 19% (12% sous forme d'énoncés contenant un verbe, 3% sous forme de questions et 4% sous forme de mots). Les étudiants ont également **réutilisé** à 7% des **mots ou expressions appris lors de la compréhension orale**.

L'activité de production orale effectuée par le PA favorise certaines interventions des apprenants :

- Une forte prise de parole en réponse à une question du PA sous forme d'énoncés contenant un verbe (28%) et sous forme de mots et d'expressions (23%)
- Une forte prise de parole spontanée sous forme de mots, énoncés contenant un verbe et questions (19%)
- Un taux peu élevé de non-réponses et de réponses simples par oui ou non
- Peu de répétitions et de réponses incorrectes

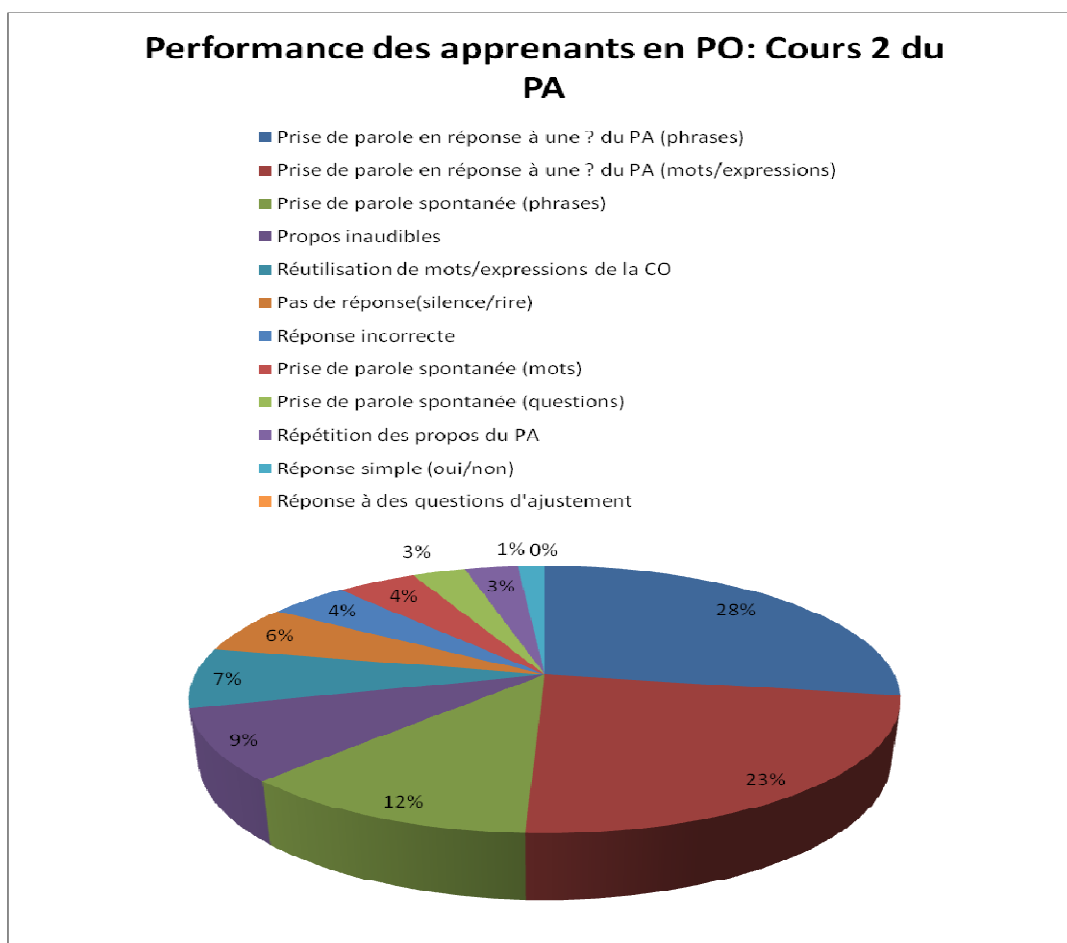


Figure 41: Performance des apprenants du PA en production orale (cours 2)

L'activité de production orale effectuée par le PB entraîne un certain nombre d'interventions des apprenants de type suivant : **une prise de parole en réponse à des questions du PB**, sous forme de **mots** et d'**expressions** (22%), sous forme d'**énoncés contenant un verbe** (17%), des **réponses simples** par oui ou non (14%), des **répétitions** des propos du PB (3%), et pas de **réponses incorrectes**. Les élèves ne **peuvent répondre** aux questions de l'enseignante à 5%. Les étudiants ont également **réutilisé** à 3% des **mots ou des expressions vus dans la compréhension orale**. La **prise de parole spontanée** correspond à 11% des interventions totales (6% sous forme d'énoncés contenant un verbe et 5% sous forme de mots ou d'expressions). Rappelons que le pourcentage de propos inaudibles est très important dans ce cours, car il s'élève à 17%.

Ainsi, l'activité de production orale effectuée par le PB suscite certaines interventions des apprenants :

- Une forte prise de parole en réponse à une question du PB sous forme d'énoncés contenant un verbe (17%) et sous forme de mots et d'expressions (22%)
- Un taux moyen de prise de parole spontanée (11%)
- Un taux élevé de réponses simples
- Peu de non-réponses, de répétitions et de réutilisations de mots ou expressions vus dans la compréhension orale

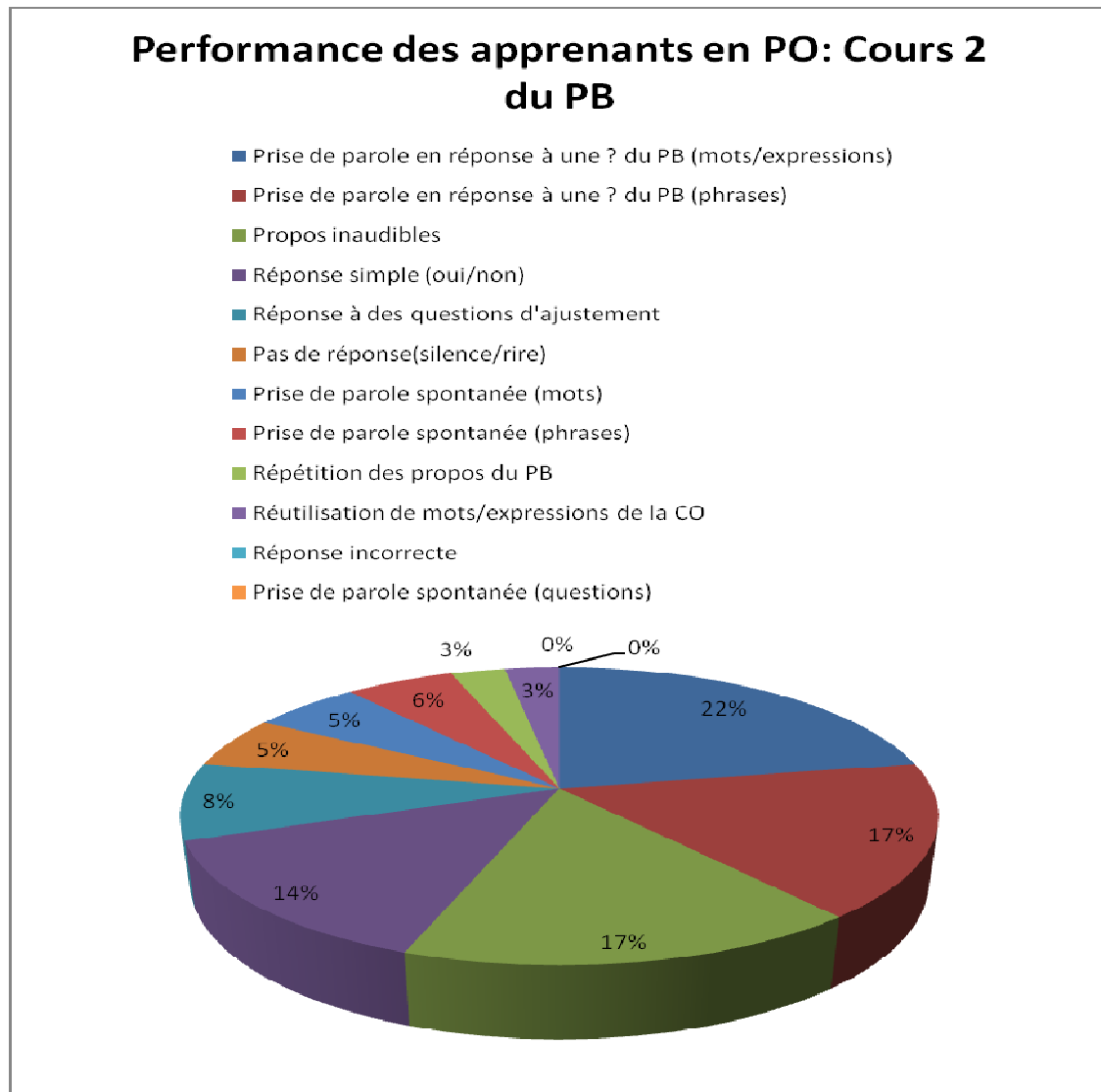


Figure 42: Performance des apprenants du PB en production orale (cours 2)

En guise de conclusion concernant le cours 2 des deux enseignantes, les résultats obtenus montrent que les productions des apprenants de PA et de PB sont différentes.

En effet, en compréhension orale, le PB favorise davantage les réponses correctes sous forme d'énoncés contenant un verbe que le PA. PA et PB favorisent de manière équivalente les réponses correctes sous forme de mots et les réponses simples (oui/non). Les apprenants du PB produisent moins de non-réponses, moins de répétitions (des extraits de la vidéo et des propos de l'enseignante), et moins de réponses incorrectes que les apprenants du PA. En revanche, la prise de parole spontanée, sous forme de mots, d'énoncés contenant un verbe et de questions est supérieure avec les élèves de PA. De manière générale, les propos du PB entraînent un taux de réponses correctes et de prises de

parole spontanée (sous forme d'énoncés contenant un verbe et de mots) plus élevé (60%) que le PA (55%).

En activité de production orale, le PA suscite plus de réponses correctes, sous forme de mots et d'énoncés contenant un verbe, moins de réponses simples (oui/non), mais plus de réponses incorrectes, que le PB. Les propos du PA et du PB entraînent autant de non-réponses et de répétitions. La prise de parole spontanée, sous forme de mots, d'énoncés contenant un verbe et de questions, est supérieure avec le PA. De manière générale, dans le cours 2, en production orale, les propos du PA entraînent un taux de réponses correctes et de prises de parole spontanée (sous forme d'énoncés contenant un verbe et de mots) supérieur (70%) à celui du PB (50%).

2.3 Bilan de l'impact de l'étayage sur les performances des apprenants

Tableau 22 (ci-dessous) : Tableau récapitulatif de la performance des apprenants en compréhension orale et en production orale selon les fonctions d'étayage activées par PA et PB pour le cours 2

Tableau 22: tableau récapitulatif de la performance des apprenants en compréhension et en production orales selon les fonctions d'étayage activées par PA et PB, cours 2

ACTIVITES	Compréhension orale		Production orale	
FONCTIONS D'ETAYAGE & PERFORMANCE APPRENANTS COURS 2	FONCTIONS D'ETAYAGE	PERFORMANCE DES APPRENANTS	FONCTIONS D'ETAYAGE	PERFORMANCE DES APPRENANTS
PA	Finalisation (55%); feedback (23%); maintien et guidage (7%); prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves (5%); contrôle de la frustration (3%); démonstration ou présentation de modèles (1%); gestes et actions non-verbales (6%) + contre-étayage (absence de consigne, répétitions, solution donnée...)	Réponse correcte sous forme de mots et d'expressions (34%); sous forme d'énoncés contenant un verbe (14%); réponse simple (11%); aucune réponse (8%); réponse incorrecte (3%); répétitions (8%); prise de parole spontanée, sous forme de mots (2%), d'énoncés contenant un verbe (3%), de questions (2%)	Finalisation (43%); feedback (25%); maintien et guidage (10%); contrôle de la frustration (8%); démonstration ou présentation de modèles (2%); prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves (2%); gestes et actions non-verbales (10%) + pas de contre-étayage	Réponse correcte sous forme de mots et d'expressions (23%); sous forme d'énoncés contenant un verbe (28%); réponse simple (1%); aucune réponse (6%); réponse incorrecte (4%); répétitions (3%); prise de parole spontanée, sous forme de mots (4%), d'énoncés contenant un verbe (12%), de questions (3%); réutilisation de mots/expressions appris lors de la CO (7%)
PB	Finalisation (54%); feedback (19%); maintien et guidage (8%); contrôle de la frustration (6%); prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves (1%); démonstration ou présentation de modèles (1%); gestes et actions non-verbales (11%) + contre-étayage (solution donnée directement)	Réponse correcte sous forme de mots et d'expressions (34%); sous forme d'énoncés contenant un verbe (24%); réponse simple (12%); aucune réponse (4%); réponse incorrecte (0%); répétitions (4%); prise de parole spontanée, sous forme de mots (1%), d'énoncés contenant un verbe (0%), de questions (1%)	Finalisation (48%); maintien et guidage (17%); feedback (11%); démonstration ou présentation de modèles (6%); contrôle de la frustration (5%); prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves (4%); gestes et actions non-verbales (9%) + contre-étayage (coupe la parole)	Réponse correcte sous forme de mots et d'expressions (22%); sous forme d'énoncés contenant un verbe (17%); réponse simple (14%); aucune réponse (5%); réponse incorrecte (0%); répétitions (3%); prise de parole spontanée, sous forme de mots (5%), d'énoncés contenant un verbe (6%), de questions (0%); réutilisation de mots/expressions appris lors de la CO (3%);

Ainsi, d'après les résultats obtenus, il est intéressant de remarquer que pour **l'activité de compréhension orale** :

- **le PA**, qui assume la fonction de finalisation, celle de feedback, celle de maintien et de guidage de l'attention et celle de prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves (en majorité), mais qui développe également des stratégies de contre-étayage (absence de consignes claires et précises, répétitions directes des extraits de la vidéo, solutions données trop rapidement...), engendre, en majorité, des performances chez les apprenants, de type réponses correctes sous forme de mots et d'expressions, mais aussi, dans une moindre mesure, sous forme d'énoncés contenant un verbe. Les stratégies d'étayage et de contre-étayage utilisées par le PA entraînent un taux assez élevé de réponses simples (oui/non), de répétitions (tant des extraits de la vidéo que des propos de l'enseignante) et de non réponses. En revanche, la prise de parole spontanée est faible mais non négligeable.

- **le PB**, assume lui aussi en priorité, la fonction de finalisation et celle de feedback, suivies par la fonction de maintien et de guidage de l'attention. Il développe une stratégie de contre-étayage au sein de la fonction de feedback dans la mesure où à une reprise dans son cours, il donne la solution directement en ne laissant pas le temps aux élèves de s'exprimer. Il entraîne de bonnes performances chez ses apprenants : une majorité de réponses correctes sous forme de mots et d'expressions et dans une moindre mesure sous forme d'énoncés contenant un verbe. Ses propos entraînent des réponses simples (oui/non), mais peu de non-réponses et de répétitions chez les apprenants. En revanche, la prise de parole spontanée est faible.

Pour **l'activité de production orale**, nous observons que :

- **le PA**, assume clairement la fonction de finalisation, celle de feedback, celle de maintien et de guidage de l'attention et de contrôle de la frustration. Il utilise en grande quantité les gestes et les actions non-verbales. Les stratégies activées par le PA entraînent une prise de parole de la part des apprenants, de type réponses correctes, sous forme d'énoncés contenant un verbe en priorité, puis sous forme de mots. Mais également, un taux aussi important de réponses incorrectes et de non-réponses. La prise de parole spontanée est élevée, surtout sous forme d'énoncés contenant un verbe et dans une moindre

mesure sous forme de mots ou d'expressions. Les apprenants réutilisent un certain nombre de mots ou expressions déjà vus dans la compréhension orale.

- **le PB**, assume lui aussi en priorité, la fonction de finalisation et celle de maintien et de guidage de l'attention, suivies par la fonction de feedback et la fonction de présentation ou démonstration de modèles. Il utilise en quantité les gestes et les actions non-verbales, dans la mesure où il se déplace dans la classe et ne reste pas figé derrière son bureau (pour interroger certains, solliciter d'autres...ce qui aide à la production des apprenants). Il développe une stratégie de contre-étayage au sein de la fonction de contrôle de la frustration dans la mesure où il coupe la parole à un élève à un moment donné. Il entraîne des performances chez ses apprenants de type suivant: en majorité des réponses correctes sous forme de mots et d'expressions, mais aussi sous forme d'énoncés contenant un verbe. Ses propos entraînent également un certain nombre de réponses simples, mais en revanche, très peu de non-réponses et de répétitions. La prise de parole spontanée est modérée et s'effectue sous forme d'énoncés contenant un verbe en priorité, puis sous forme de mots ou d'expressions. Les apprenants réutilisent assez peu de mots ou expressions rencontrés précédemment dans la compréhension orale.

3. Après le cours

3.1 Retour de l'enseignante sur son cours

Les entretiens post-cours effectués avec les deux enseignantes¹⁸⁵ nous renseignent sur le bilan concernant le déroulement de leur cours. Ils permettent aux professeurs une certaine métacognition sur leurs pratiques (Blanchard-Laville & Nadot, 2004 ; Bucheton, 2009)¹⁸⁶.

Après le cours 2, **le PA** confie que le cours s'est relativement bien déroulé et qu'elle a réussi à faire tout ce qu'elle avait prévu. En revanche, en ce qui concerne la compréhension orale, elle a rencontré quelques difficultés. Elle trouve que l'extrait de la vidéo est très long, que certaines expressions assez particulières, sont difficiles à

¹⁸⁵ . Voir annexe 24 : entretiens post-cours du PA et PB, cours 2.

¹⁸⁶ . Cf. partie 2, chapitre 1, partie intitulée « Méthodologie d'observation ».

comprendre et que les apprenants n'y ont pas perçu, au premier abord, certains traits culturels : ni l'humour ni les personnages principaux.

1I	est ce que tu as fait tout ce que tu avais prévu//
2PA	euh:: oui plus ou moins oui oui/ <u>je crois que j'ai fait ce que j'ai prévu sauf aussi j'ai pensé de expliquer assez en détails les phrases</u>
3I	oui
4PA	parce que <u>c'est pas très très long</u> mais finalement j'ai dit oh/ c'est pas grave je vais pas insister sur les mots comme filer bazar\ parce que au début j'ai même pensé que euh :: sarkozy je crois dans la vidéo il a redit il a encore utilisé le mot filer au début\ tu vois je voudrais vérifier enfin/ demander aux étudiants SI ils ont entendu ce mot et après j'ai dit ah/ c'est pas grave
5I	d'accord/ mais tu l'as fait remarqué quand même// si enfin=
6PA	=oui oui/ je l'ai fait remarqué
7I	d'accord\ donc au niveau du temps ça <u>tu as bien géré enfin oui tu as réussi à tout faire=</u>
8PA	<u>=oui oui</u>
9I	d'accord/ est ce qu'il y a des difficultés qui sont survenues pendant le cours//=
10PA	=<((en riant)) oui oui/>
11I	ah/ laquelle//
12PA	non/ déjà j'ai j'ai :: <u>dans mon imagination c'est un peu comme les étudiants même si ils ne comprennent pas toutes les phrases mais au moins à la première vue ils vont rire/ ils vont sourire/ ils vont dire ah oui/ c'est intéressant/ et après euh :: non\ on ne comprend pas et de plus ils n'ont pas réussi à reconnaître l'image de sarkozy</u>

Elle nous confie également que pour une meilleure compréhension, elle a recours à un matériel pédagogique extérieur : il s'agit d'une photo. En effet, il semble que celle-ci soit une aide à la compréhension.

14PA	oui et puis <u>j'ai utilisé la photo pour les aider</u>
15I	oui très bien c'est un super apport

Comme c'est le cas dans l'entretien post-cours du cours 1, lors de cet entretien, en faisant un bilan sur la compréhension orale, elle prend conscience d'une des stratégies de contre-étayage développée : **l'absence de consigne**. Elle se rend compte qu'une question mal/pas posée, au préalable du visionnage de l'extrait vidéo, entraîne des difficultés de compréhension.

20PA hein::::/ positifs:: euh :: mon dieu positif/ cette fois ci j'ai réussi à: à faire ce que je voulais faire et négatifs surtout je trouve que en fait j'ai pas donné très très clairement la consigne quand je leur demande de faire la description\ tu vois le groupe de E3 ils commençaient de dire ah oui c'est un garçon avec les cheveux colorés et sarkozy il a de grandes oreilles mais non/ on insiste plutôt sur la caricature mais pas sur la description physique\

Le PB, fait un bilan assez positif de son cours, excepté concernant la partie production orale. Elle trouve que les apprenants comprennent relativement bien l'extrait visionné et n'ont pas eu de difficultés avec les grands thèmes, les aspects culturels et les personnages. Elle parle également de sa gestion du temps et du fait que tous les apprenants ont bien participé durant le cours.

1I quels sont les points positifs et les points négatifs de ton cours//
 2PB euh: les points positifs c'est que les étudiants ont bien compris la vidéo
 3I hum hum
 4PB ils n'ont pas eu trop de difficultés à répondre aux questions de compréhension globale et détaillée parce que premièrement c'était un sujet qu'ils connaissaient un peu déjà\ ils connaissaient sarkozy ils connaissaient carla bruni [donc] pour ça ça allait
 5I [hum hum]
 (...)

 13I non d'accord\ et au niveau de la gestion du temps// est ce que c'était bon// tu as fait tout ce que tu voulais faire//
 14PB oui/ on a pas manqué de temps même si la discussion a duré peut être vingt minutes environ c'est pas très long mais pendant la compréhension orale les étudiants ont quand même parlé donc ça va

Mais, elle nous confie également sa difficulté en production orale, quant à la gestion du débat : comme ça a aussi été le cas pour le cours 1, tous les élèves sont souvent du même avis.

8PB des points négatifs/ euh:: bon\ encore une fois pour le débat les étudiants étaient pas mal tous du même avis donc euh:: y avait: tout le monde était pour le téléchargement de musique

9I	<p><u>sur internet donc j'aurais aimé que ce soit moitié moitié pour</u> <u>qui y ait un vrai débat mais bon/ ils ont quand même réussi à</u> <u>[trouver]</u></p>
	<p>[on</p>
10PB	<p>peut pas prévoir]</p>
	<p>oui c'est ça <u>ils ont quand même réussi à trouver des points des</u> <u>des::</u></p>

De manière générale, par la métacognition qu'ils permettent (Blanchard-Laville & Nadot, 2004 ; Bucheton, 2009)¹⁸⁷ ces deux entretiens post-cours mettent en valeur les difficultés auxquelles sont confrontées les deux enseignantes, d'une part, dans la transmission et le partage des aspects culturels et d'autre part, dans la gestion du débat (activité de production orale). Enseigner l'oral, aider à s'exprimer n'est pas une tâche facile. En revanche, lors de cet entretien, le PA, en prenant du recul sur sa gestion de la compréhension orale, a encore une fois, réfléchi à la consigne et à l'importance du fait d'établir clairement la tâche disciplinaire.

3.2 Objectifs sont-ils atteints ?

Rappelons que les objectifs du cours 2 sont fixés au préalable par l'expérimentatrice : des objectifs communicatifs, linguistiques et grammaticaux, et des objectifs socio-culturels sont à atteindre par les apprenants, par l'intermédiaire des stratégies enseignantes. Pour voir s'ils ont été atteints, nous nous penchons sur la performance (en tant que caractéristiques des réalisations verbales) des apprenants en activité de production orale (car davantage de productions, de réemplois de structures, etc.) et nous nous basons exclusivement sur les réponses (spontanées ou non) sous forme d'énoncés contenant un verbe. Notons qu'elles ne rendent pas compte de la compréhension et production de la totalité des apprenants mais restent caractéristiques d'objectifs atteints par certains. L'étude est par conséquent **qualitative**.

Dans le cours 2 effectué par le PA, 19 TP (tours de parole) correspondent à une prise de parole en réponse à une question du PA et 8, à une prise de parole spontanée, toutes sous forme d'énoncés contenant un verbe. Les reponses représentatives des objectifs

¹⁸⁷. Cf. partie 2, chapitre 1, partie intitulée « Méthodologie d'observation ».

atteints sont issues de notre corpus¹⁸⁸. Les apprenants du PA comprennent et explicitent le fait de société dont il est question (objectif communicatif), s'expriment sur le thème du téléchargement illégal et sur la politique en France et en Chine (objectif socio-culturel), utilisent le lexique lié à la politique et au domaine musical et réutilisent du lexique appris lors de la compréhension orale (objectif linguistique). Le travail effectué ici par les apprenants de PA est très descriptif et l'objectif communicatif d'avancer des arguments pour et contre, en utilisant des verbes d'opinion, n'est pas atteint (car non sollicité par l'enseignante).

185E11	du sport ((COM: rire des élèves)) et euh: dans xxx à ce moment là <u>le président arrête un garçon xx (.) et maintenant deux gardes du corps (.) qui portent des lunettes noires</u> (...)
216E4	la femme est en train de <u>écouter de la musique et elle a l'air peur et sarkozy lui demande ce que ce qu'elle est en train d'écouter=</u> (...)
222E4	et encore sarkozy demande si <u>elle a acheté ce cd</u> et euh: elle a dit que c'est une amie qui a:: (...)
229E4	hein: et il a dit que <u>il a besoin des salaires des artistes pour s'acheter:: < ((en riant)) pour s'acheter des cds non/non/ non/ des rolex))></u> (...)
245E2	parce que si les gens n'achètent pas les musiques il < ((en montrant a son poignée l'emplacement de la montre)) xxx > (...)
247E3	<u>après avoir embarqué cette dame les deux gardes du corps de sarkozy a attrapé l'homme qui:: écoute de la musique xxx et cet homme il a des cheveux grises couleur:</u> (...)
251E3	oui et euh:: il a dit que <u>il acheté la musique légalement</u> et sarkozy a des oreilles très grandes un nez très long et il est très (foncé;froncé) (...)
269E3	est ce qu'on peut <u>caricaturer</u> comme ça en france// (...)
281E9	<u>non parce que c'est interdit de faire:: de parler des choses comme ça en chine</u>

¹⁸⁸. Voir annexe 29: Retranscription du cours 2 du PA.

282PA	c'est interdit/ on ne peut pas\ donc l'image imagine/
283E3	tu peux essayer/
	((COM: tous les élèves rient))
284PA	ah non/ merci je ne prends pas le risque merci/ et si je prends le risque demain qui va donner le cours de français//
	((COM: tous les élèves rient))

Dans le cours effectué par le PB, 6 TP correspondent à une prise de parole en réponse à une question du PB et 2, à une prise de parole spontanée, toutes sous forme d'énoncés contenant un verbe. Les réponses représentatives des objectifs atteints sont issues de notre corpus¹⁸⁹. Les apprenants du PB expriment eux aussi leur point de vue sur le thème du téléchargement illégal et avancent des arguments (objectif communicatif), ils s'expriment sur ce même thème (objectif socio-culturel), tout en utilisant le lexique lié et les verbes d'opinion et réutilisent également du lexique appris lors de la compréhension orale (objectif linguistique). Le travail effectué ici par les apprenants de PB est succinct (dans la mesure où la préparation en petits groupes a été longue) et les objectifs linguistique et socio-culturel de s'exprimer sur la politique en France (et éventuellement en Chine) ne sont pas atteints (car non sollicités par l'enseignante).

370PB	oui/ est ce que vous pouvez acheter de la musique sur internet // est ce que c'est possible de payer//
371EO	<u>oui si c'est pas trop cher</u>
372EE	<u>oui si c'est pas trop cher</u>
373PB	c'est pas cher// combien//
374EO	<u>je sais pas</u>
375EC	<u>c'est cher/</u>
	(...)
391EE	<u>télécharger</u>
	(...)
413EB	<u>non mais d'abord il faut acheter ce livre</u>
414PB	non non à la bibliothèque
415EB	mais <u>il faut la bibliothèque::=</u>
416PB	=que la bibliothèque l'achète (.)
	(...)
417PB	ok/ il reste une minute tout le monde/ de façon générale vous

¹⁸⁹. Voir annexe 30: Retranscription du cours 2 du PB.

	m'avez dit que êtes pour le téléchargement téléchargement illégal et vous m'avez expliqué qu'en chine ça fonctionne très bien\ euh:: pourquoi/ parce qu'en chine on met beaucoup de publicités partout sur internet donc tout le monde fait de l'argent avec de la publicité\ vous me dites si le chanteur si le chanteur ne vend pas les cds et bien il fait de l'argent parce qu'il fait de la publicité la publicité de lait de truc nenene:: xxx par exemple il est partout hein/ il est partout/ il ne fait pas d'argent avec ses cds mais avec ses publicités=
418EO	=ses chansons sont seulement un outil
419PB	c'est ça ses chansons sont un outil pour devenir populaire et enfin il fait l'argent surtout avec ses concerts

Cette **analyse qualitative** met en valeur le fait qu’une partie des objectifs du cours semble atteinte par les apprenants des deux classes.

Rappelons que chaque enseignante a, au préalable, établi un **scénario pédagogique** (Pernin & Lejeune, 2004), selon les objectifs envisagés pour le cours¹⁹⁰. Chacune décide de se pencher davantage sur un point ou un thème qui lui semble le plus pertinent et porteur d’échanges et de réflexion. C’est la raison pour laquelle tous les objectifs du cours ne sont pas forcément atteints : chacune a fait des choix stratégiques quant au contenu de son cours. Dans le déroulement de la séance, il arrive aussi que l’enseignante doive faire face à des **imprévus** (Jean, 2008 ; Jean & Etienne, 2009)¹⁹¹ (intérêt plus ou moins important des élèves pour un thème, nouveau sujet qui apparaît, discussion plus ou moins porteuse que prévue, etc.), ce qui peut entraîner une nouvelle direction dans le cours et amener à une replanification « en direct » du contenu du cours (Lepoivre-Duc, 2004).

¹⁹⁰. Cf. partie 2, chapitre 1, partie intitulée « Méthodologie d’observation ».

¹⁹¹. Cf. partie 1, chapitre 1, partie intitulée « L’étayage, stratégie enseignante, dans la classe de langue étrangère ».

Chapitre 3 : Analyse du cours 3, « Ah ! Si j'étais riche ! »

1. Avant le cours

1.1 Objectifs donnés à atteindre

Le matériel utilisé pour le cours 3 est un document authentique, un extrait de film, intitulé « *Ah ! Si j'étais riche !* »¹⁹² (durée 1'34). L'objectif général de ce cours est d'effectuer une compréhension puis une production orale. Des objectifs plus précis, sont donnés à atteindre :

- **des objectifs communicatifs** (être capable d'observer le contexte, le décor, les éléments qui apportent des indices pour la compréhension linguistique, de comprendre et deviner par l'observation, et d'exprimer son opinion et ses sentiments),
- **des objectifs linguistiques et grammaticaux** (le lexique du jeu -jeu de hasard-, la concordance des temps -Si+ imparfait/conditionnel- et les verbes d'opinion et de sentiments)
- et **des objectifs socio-culturels** (les jeux de hasard, les relations hommes/femmes, les sentiments, le bonheur et l'argent).

1.2 Planification du cours

Concernant la planification/préparation de cours¹⁹³ (Bressoux & Dessus, 2003 ; Blanchard-Laville & Nadot, 2004 ; Bucheton, 2009), les deux enseignantes observées n'adoptent pas tout à fait une attitude similaire quant à l'entrée dans la première activité de classe, comme c'est également le cas dans les cours 1 et 2. Grâce à l'entretien pré-cours effectué avec chacune des enseignantes¹⁹⁴, nous remarquons que la prévision de leur

¹⁹². Davantage d'informations concernant ce document dans la partie 2, chapitre 1, partie intitulée « Présentation des huit cours choisis » : « Intérêt pédagogique des supports ».

¹⁹³. Cf. partie 2, chapitre 1, partie intitulée « Méthodologie d'observation ».

¹⁹⁴. Voir annexe 25: entretiens pré-cours du PA et du PB, cours 3.

troisième cours est en adéquation avec la mise en pratique qui suit. Le document écrit, de planification du cours¹⁹⁵, valide lui aussi les différentes étapes programmées.

Le PA prévoit une entrée dans le cours sous forme de révision d'un point de grammaire à l'oral (si + imparfait/conditionnel), pour ensuite passer à la compréhension de l'extrait vidéo, par une observation du décor et des personnages principaux. Le travail proposé aux apprenants est un travail d'imagination et de créativité. L'activité de production orale prévue, n'est pas un débat mais un travail sur la compréhension de proverbes. Il s'agit plus ici d'une transmission de savoirs que de savoir-faire. Le débat ne paraît pas être une priorité pour le PA dans la mesure où elle ne pense le faire que s'il reste du temps.

Elle décrit le déroulement de son troisième cours de la manière suivante.

1I	décris moi la démarche le déroulement de ton cours//
2PA	euh:: ben ça c'est comme un extrait de comédie
3I	hum hum
4PA	et en fait <u>il n'y a pas trop de paroles dedans\ donc euh: c'est pas comme d'habitude je fais compréhension globale compréhension détaillée puis discussion et débat après\ c'est plutôt la première fois on va savoir j'ai coupé cet extrait en deux parties\ la première partie juste pour savoir ce qui s'est passé donc euh: c'est toujours sur le thème de l'argent\ on va commencer par une petite introduction avec la phrase si j'étais riche et puis je vais leur demander de faire des phrases en utilisant le conditionnel et après ben après c'est plutôt la première partie on travaille sur l'observation donc le décor du resto etc le héros qu'est ce qu'il fait/ puis après la deuxième partie d'abord je vais leur demander de de imaginer ce qui va se passer après et euh:: voila/ on va euh commencer la première vision de la partie deux sans le son</u>
5I	ok
6PA	<u>pour juste avoir l'hypothèse et voir en fait parce que c'est peut être pas du tout ce qu'ils imaginent mais il peut continuer à deviner un petit peu parce que c'était sans le son donc ce qui se passe vraiment et après ils vont essayer de: bon::/ voila/ tu comprends//</u>
7I	ok/
8PA	<u>et après la deuxième partie comme c'est toujours sur le thème de l'argent j'ai cherché des proverbes\ on va travailler sur des proverbes et après d'abord pour eux c'est plutôt la compréhension euh:: qu'est ce que ça veut dire les proverbes/ et après si on a le temps faire un débat pour certaines phrases genre l'argent ne fait pas le bonheur etc voila/</u>
9I	d'accord/

¹⁹⁵. Voir annexes 17 et 18 : documents de planification enseignante du PA et du PB, cours 3.

Le PB prévoit le même scénario qu'habituellement (remue-méninges, compréhension sans le son, avec le son et discussion/débat). Elle confie sa difficulté de didactiser ce document dans la mesure où celui-ci ne contient que quelques phrases : elle revoit donc quelque peu sa manière de didactiser. En ce qui concerne la production orale, elle pense donner le thème du débat et avoir une discussion sur un sujet qui lui paraît ouvert et porteur. Elle décrit le déroulement de son cours :

2PB	euh:: mais en fait <u>le déroulement ça va être exactement le même que j'ai fait pendant l'expérimentation un et deux euh: donc remue méninges sur le thème de l'argent lecture sans le son et lecture avec le son euh: ensuite va y avoir une discussion débat euh: donc y a aucun changement [de ce qui est du déroulement du cours]</u>
3I	[d'accord/ d'accord/] comment tu amènes le débat//
4PB	(.) euh:: <u>je vais parler du loto</u>
5I	hum hum
6PB	donc pour la classe entière <u>je vais leur demander si eux personnellement ils connaissent du monde qui joue au loto quelque chose comme ça</u>
7I	d'accord/
8PB	et peut être <u>connaître un peu la situation en chine parce que je sais qu'en chine c'est quand même assez particulier</u>
9I	d'accord/
10PB	euh:: le loto gouvernemental est légal mais tout le reste est illégal
11I	[aahh::/]
12PB	[donc] on va voir je vais voir comment ça fonctionne ici
13I	d'accord/
14PB	et <u>en groupes après c'est surtout qu'est ce que vous feriez avec un million// est ce que vous pensez que vous serez plus heureux//</u>
15I	d'accord/ donc le débat porterait sur ça/
16PB	oui
17I	et <u>avancer les arguments::</u>
(...)	
21I	d'accord\ est ce que tu as rencontré des difficultés dans la préparation de ce document//
22PB	euh:: oui/ <u>parce que le document est très court et en fait y a pas beaucoup de dialogues y a peut être au total trois ou quatre phrases</u>
23I	hum hum
24PB	dans le vidéo donc <u>j'ai dû poser des questions sur le décor ou le comportement des personnages les actions plutôt que sur ce qui est dit</u>
25I	d'accord/

Différemment des cours 1 et 2, le PA sollicite, cette fois-ci, des connaissances antérieures "encyclopédiques" des apprenants (en effectuant une révision d'un point de

grammaire : si + imparfait/conditionnel). Comme à son habitude, le PB fait un remue-ménages : il sait ce qui est à amener en plus de ce que les apprenants savent déjà. Ici, tous les apprenants récupèrent en mémoire leurs connaissances de la même manière (Baddeley, 1986, 1993 ; Cyr & Germain, 1998)¹⁹⁶.

Les mises en pratique des deux enseignants ont suivi les prévisions initiales. Le **scénario pédagogique** (Pernin & Lejeune, 2004)¹⁹⁷ des deux enseignantes est relativement semblable en ce qui concerne les grandes étapes. Mis à part l'entrée dans le cours (le remue-ménages effectué par le PB à partir du mot « argent » et le point de grammaire révisé par le PA), les deux enseignantes comptent faire une compréhension globale, suivie d'une compréhension détaillée, avant de passer à l'activité de production orale (de type compréhension de proverbes et discussion pour le PA et discussion et débat pour le PB).

La préparation de cette séance est d'autant plus intéressante que le document authentique donné à didactiser ne comporte pratiquement pas de parole (quelques phrases seulement). Ce fait a quelque peu déstabilisé les enseignantes dans leur préparation mais leur a permis d'innover, d'imaginer d'autres possibilités de **didactisation**¹⁹⁸ et de sortir de leur scénario pédagogique habituel. Elles sont dans l'obligation de recréer un scénario pédagogique adapté à ce document audiovisuel.

2. Pendant le cours

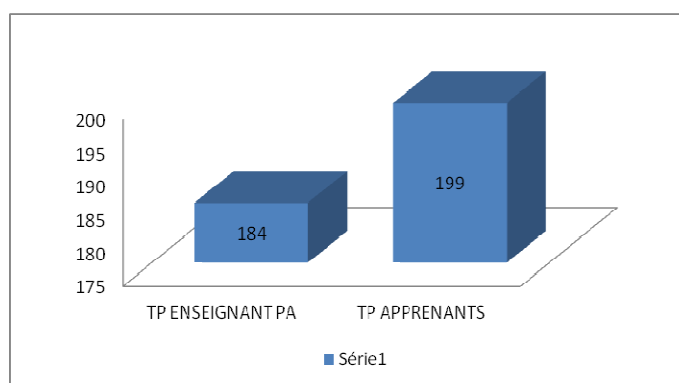
2.1 Fonctions d'étayage activées par les enseignants

Tout d'abord, bien qu'il s'agisse de cours d'oral (compréhension et production), la parole des deux enseignantes reste prépondérante. D'un point de vue **quantitatif**, le volume des tours de parole des enseignantes représente plus de quarante quatre pour cent du nombre total des tours de parole.

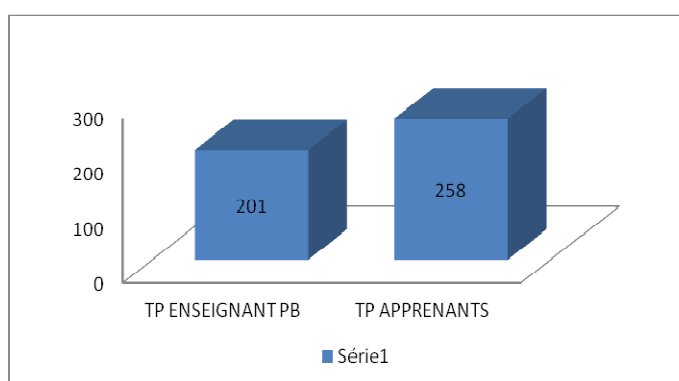
¹⁹⁶. Les notions de « mémoire de travail » et de « mémoire à long terme » sont plus largement développées en partie 1, chapitre 2, parties intitulées « Esquisse d'une approche psycholinguistique de l'oral » et « La mise en œuvre dans la classe de FLE ».

¹⁹⁷. Cf partie 2, chapitre 1, partie intitulée « Méthodologie d'observation ».

¹⁹⁸. La didactisation est l'opération consistant à transformer ou à exploiter un document langagier brut pour en faire un objet d'enseignement. Ce processus implique généralement une analyse prédidactique, d'essence linguistique, pour identifier ce qui peut être utile d'enseigner (Cuq, 2003).



Graphique 7: Nombre de tours de parole enseignant PA/apprenants (cours 3)



Graphique 8: Nombre de tours de parole enseignant PB/apprenants (cours 3)

Cours 3 : Tours de parole (TP) des 2 enseignantes (PA et PB)		
Professeurs	Professeur A (PA)	Professeur B (PB)
TP total	383	459
TP enseignants	184	201
% des TP enseignant	48,04%	43,79%

Tableau 23: Nombre et pourcentage des tours de parole de PA et PB (cours 3)

Le volume des tours de parole du PB représente environ 44% du volume global de l'interaction, soit 201 énoncés sur 459. On observe un volume de tours de parole encore plus important chez le PA, environ 48% du volume global de l'interaction, soit 184

énoncés sur 383. Nous constatons ainsi dans les deux cours, mais de manière plus significative chez le PA, une prise de parole très prononcée de la part des enseignantes.

PA, en prenant aussi fréquemment la parole, a moins de chance de favoriser des collocations (Grandaty & Chemla, 2004 ; Rabatel, 2004a et b) chez ses apprenants (et par la même, de déléguer sa position de sur-énonciateur (Rabatel, 2002, 2004a et b, 2007)). En revanche, PB, avec un nombre de tours de parole moindre, paraît pouvoir davantage susciter des cycles polygérés chez ses apprenants.

Les analyses montrent qu'en ce qui concerne les tours de parole, le PA produit davantage d'énoncés que le PB, d'une part en nombre de tours de parole mais également en termes de durée (énoncés plus longs). D'autre part, la fréquence des tours de parole varie quelque peu d'un enseignant à l'autre : un sur deux pour le PA contre un sur deux à un sur trois pour le PB (cycles polygérés) (Grandaty & Chemla, 2004). Comme dans l'exemple suivant¹⁹⁹:

130PB	ok/ bon/ quelle est la réaction des clients//
131EE	surpris surpris
132PB	ils sont surpris hein/ en fait qu'est ce qu'ils font//
133E?	[ils se retournent]
134E?	[ils se regardent]
135E?	[ils regardent]
136E?	[se tournent]
137PB	oui/ ils se retournent\ ils regardent la salle la salle là\ (.)

De manière générale dans le cours 3 de chacune des enseignantes, nous remarquons chez le PB, un nombre moindre de tours de parole et une durée plus brève de ces derniers. L'enseignante adopte ici une posture qui semble être celle de **l'effacement énonciatif** (Rabatel, 2003b, 2004a et b ; Grandaty & Chemla, 2004 ; Bucheton, 2009)²⁰⁰: le professeur se met en retrait de manière à laisser les apprenants interagir. Ceci constitue une stratégie d'enseignement mais aussi une stratégie d'apprentissage (Cyr & Germain, 1998), permettant au locuteur de donner l'impression qu'il se retire de l'énonciation. Ici, l'enseignante décentre sa position pour favoriser les interactions horizontales entre élèves et permet ainsi aux apprenants de s'exprimer davantage.

D'autre part, d'après les résultats, en ce qui concerne les fonctions d'étayage activées par les enseignantes, nous remarquons que, contrairement aux cours 1 et 2, les

¹⁹⁹ . Voir annexe 32 : transcription du cours 3 du PB.

²⁰⁰ . Cette notion est plus largement développée dans l'analyse du cours 1.

fonctions assumées par les deux enseignantes (tant dans l'activité de compréhension que de production orales), ne sont plus aussi similaires. Dans ce troisième cours, leurs pratiques pédagogiques paraissent moins proches.

En compréhension orale (figures ci-dessous), notons que les fonctions les plus activées sont, d'une part, celle de **finalisation** (36% pour PA et 46% pour PB), puis celle de **feedback** (28% et 18%), celle de **maintien et de guidage de l'attention** (8% et 16%), **les gestes et les actions non-verbales** (13% et 8%), puis la fonction de **contrôle de la frustration** (9% et 10%) et enfin celle de **prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves** (3% et 2%). La fonction de **démonstration ou de présentation de modèles** est très peu assumée, dans cette activité de compréhension orale, par les deux enseignantes (3% pour PA et 0% pour PB).

Les différences observées entre les pratiques des enseignantes, sont visibles particulièrement dans la fonction de finalisation, de feedback et celle de maintien et de guidage de l'attention. En ce qui concerne la fonction de **finalisation**, nous remarquons que le PB l'assume davantage (46% contre 36%) dans la mesure où elle établit plus souvent et plus clairement la consigne, où elle pose de nombreuses questions, donne des informations et fait des demandes d'achèvement. Concernant la fonction de **feedback**, observons que c'est le PA qui active au mieux cette fonction (28% contre 18%), car elle procède à de nombreuses validations (directes, correctives ou par répétitions des propos des élèves), elle fait des propositions erronées pour faire réagir et pose des questions pour non-validation. La fonction de **maintien et de guidage de l'attention** est davantage assumée par le PB (16% contre 8%) : elle ajuste ses propos au rythme et aux besoins des élèves, elle rappelle la consigne et récapitule et résume la situation.

Les différences de pratiques peuvent également être observées à travers la communication non-verbale : **l'utilisation des gestes et des actions non verbales**. En effet, le PB n'y fait que peu appel (8%) alors que le PA assume cette fonction à 13%.

Grâce à notre analyse de corpus²⁰¹, nous observons que le PA et le PB, même s'ils utilisent beaucoup le tableau (pour y noter des mots, des expressions, des phrases, etc.: à 9 reprises pour PA et 12 pour PB), ne se déplacent pas dans la classe pour aller au devant de

²⁰¹. Voir annexe 39: Analyse de corpus : Tableau des fonctions d'étayage activées par le PA, cours 3.

chaque élève. Dans ce cours 3, les deux enseignantes restent davantage derrière leur bureau.

En revanche, le PA utilise beaucoup les gestes co-verbaux tels que les co-verbaux référentiels (7 fois), les co-verbaux expressifs (12 fois), mais pas les co-verbaux de synchronisation pour cette activité de compréhension orale. Le PB utilise un peu moins de gestes co-verbaux : il utilise notamment les co-verbaux référentiels (5 fois), mais également, les co-verbaux expressifs (3 fois), mais pas les co-verbaux de synchronisation.

Ci-dessous, deux figures rendant plus explicites les diverses fonctions d'étayage activées par les deux enseignantes, durant le cours 3, dans l'activité de compréhension orale.

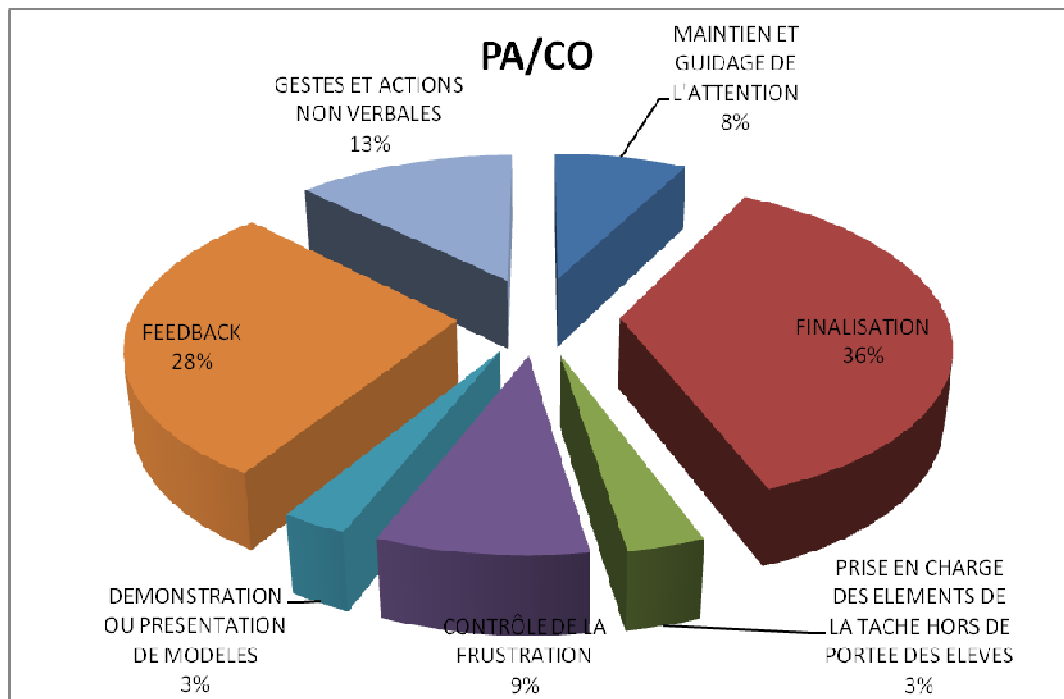


Figure 43: Fonctions d'étayage activées en compréhension orale par le PA (cours 3)

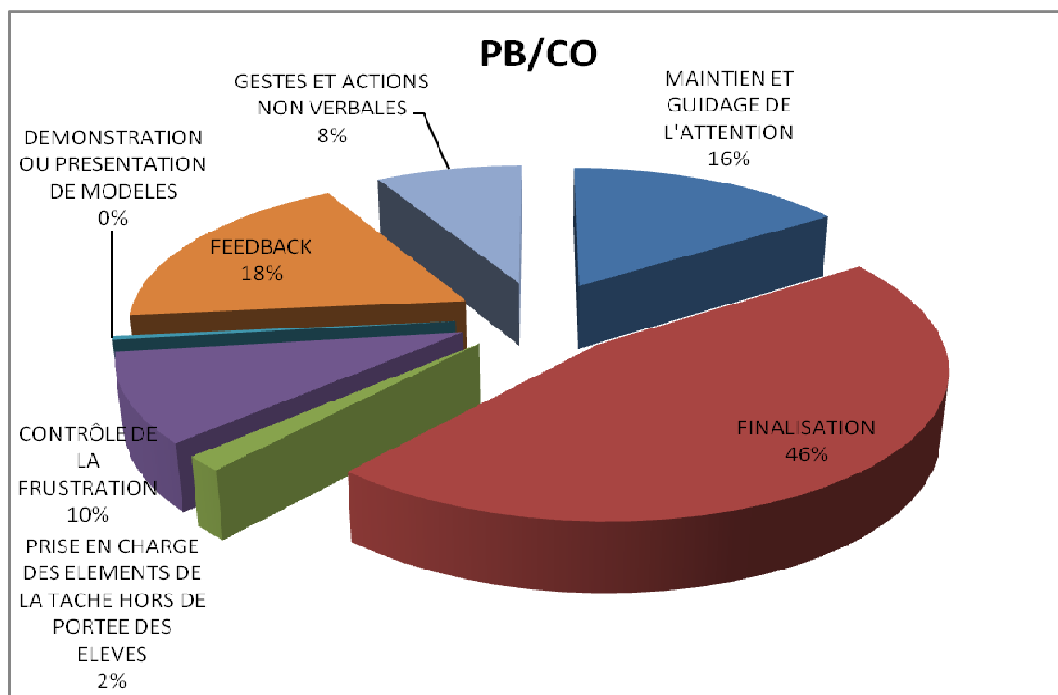


Figure 44: Fonctions d'étayage activées en compréhension orale par le PB (cours 3)

Pour l'activité de production orale (figures ci après), il est intéressant de remarquer qu'encore une fois pour cette activité, les deux enseignantes n'activent pas forcément les mêmes fonctions d'étayage.

La fonction la plus activée est toujours celle de **finalisation** (59% pour le PA et 60% pour le PB), celle de **feedback** restant en seconde position (13% et 6%). Notons qu'intervient en troisième place la fonction de **maintien et de guidage de l'attention** (6% et 15%), puis les **gestes et actions non-verbales** (3% et 11%). Vient, au même niveau, la fonction de **contrôle de la frustration** (9% et 6%), puis ensuite celle de **démonstration ou de présentation de modèles** (6% et 2%). La fonction de **prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves** occupe la dernière place (4% et 0%).

Les deux figures suivantes rendent compte des diverses fonctions d'étayage activées par les deux enseignantes dans l'activité de production orale, pour le cours 3.

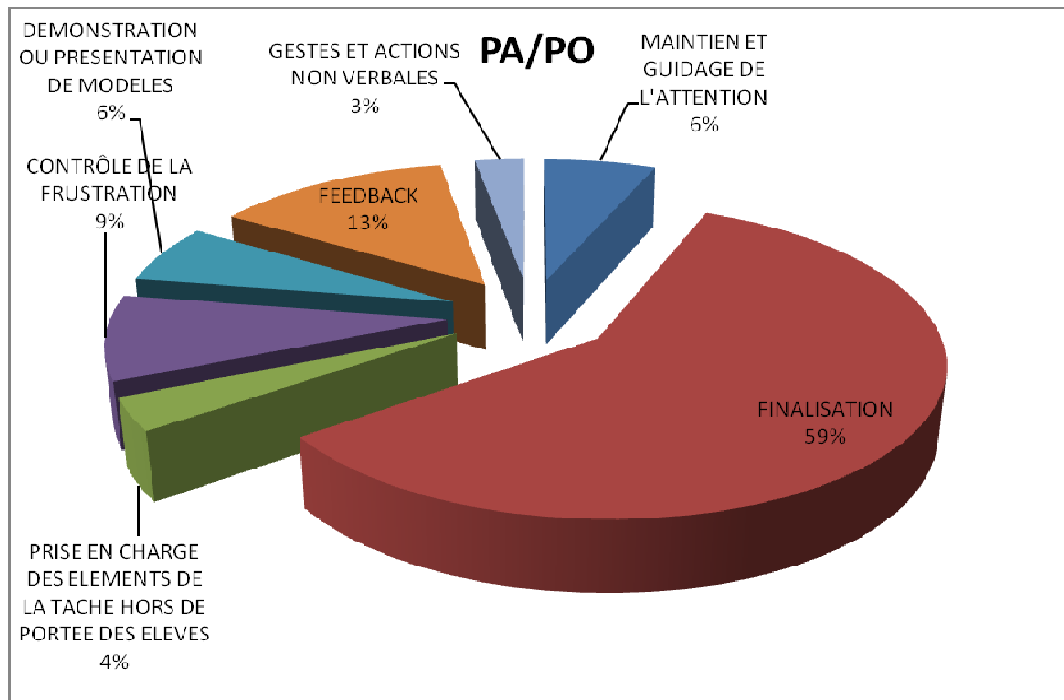


Figure 45: Fonctions d'étayage activées en production orale par le PA (cours 3)

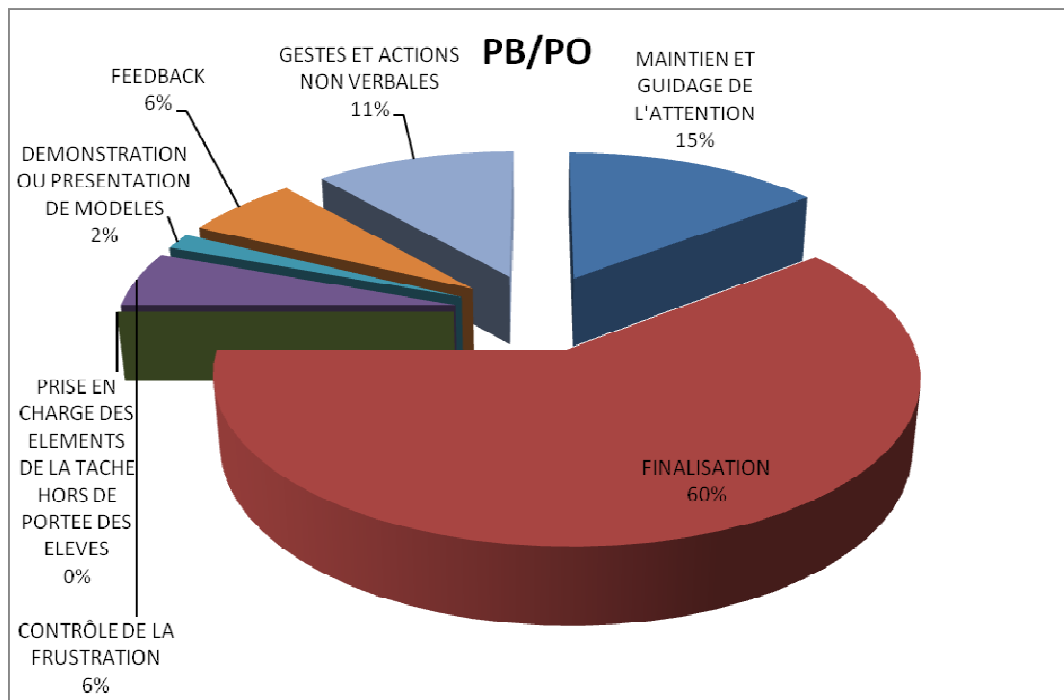


Figure 46: Fonctions d'étayage activées en production orale par le PB (cours 3)

Les différences observées en production orale entre les pratiques des enseignantes, sont visibles particulièrement dans la fonction de **feedback** car le PA assume cette fonction

à 13% dans la mesure où elle procède à de nombreuses validations (directes, correctives ou par répétitions des propos des élèves). Le PB, quant à lui, n'assume cette fonction qu'à 6%, en tâche de production orale.

Les différences de pratiques peuvent également être observées à travers la fonction de **maintien et de guidage de l'attention**. En effet, le PA n'assume cette fonction qu'à 6% alors que le PB l'assume à 15%. Le PB effectue donc davantage d'ajustements au rythme et aux besoins des élèves, il rappelle la consigne, élargit la problématique et récapitule et résume souvent la situation.

Une différence est également observée avec la fonction de **prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves** : le PA assume cette fonction à 4% dans la mesure où elle procède à des reformulations et à des répétitions (répétitions des extraits de la compréhension orale non-directes –c'est-à-dire pas directement après écoute-: des expressions toutes faites pour que les élèves les intègrent). Nous verrons, par la suite, lors d'une analyse plus fine, que le PA assume peut être un peu trop cette fonction. Le PB, quant à lui, n'assume pas du tout cette fonction.

Des pratiques différentes peuvent également être visibles à travers la communication non-verbale : **l'utilisation des gestes et des actions non verbales**. En effet, le PA n'y fait que peu appel (3%) alors que le PB assume cette fonction à 11%. L'inverse était visible, dans ce même cours, en activité de compréhension orale.

Grâce à notre analyse de corpus²⁰², nous observons que le PA utilise peu le tableau et les gestes co-verbaux : il n'utilise qu'à deux reprises des co-verbaux référentiels. Le PB utilise davantage de gestes co-verbaux : il utilise notamment les co-verbaux référentiels (6 fois en production orale), mais également, les co-verbaux expressifs (6 fois), ainsi que les co-verbaux de synchronisation (2 fois).

Ainsi, d'après l'analyse de notre corpus (cours 3 de chacune des enseignantes), il est à remarquer que les stratégies d'étayage utilisées par les deux professeurs sont moins semblables que pour les cours précédents, dans les deux activités effectuées en classe (compréhension et production orales). Les fonctions d'étayage activées par les deux enseignantes sont moins similaires.

²⁰². Voir annexe 39: Analyse de corpus : Tableau des fonctions d'étayage activées par le PA, cours 3.

Il demeure tout de même que les deux fonctions les plus développées, à travers ces deux activités, sont la fonction de **finalisation** et celle de **feedback**. En effet, la fonction de **finalisation** est la plus prépondérante dans la mesure où, les enseignantes établissent les consignes (générales ou plus précises), font des rappels de celles-ci, posent énormément de questions (questions générales de contrôle de compréhension de la vidéo, des questions pour alimenter le débat, des questions de grammaire, de réflexion, de vocabulaire), donnent des informations/explications (tant sur le contenu de la compréhension orale que de compréhension générale, de nature grammaticale ou lexicale) et procèdent à des demandes d'achèvement (des ébauches sous forme de mots ou de phrases). La fonction de **feedback** occupe la seconde place des fonctions d'étayage les plus activées dans la mesure où les enseignantes valident les propos des élèves (validation directe, corrective ou par répétition des propos des élèves par exemple), vérifient les connaissances des apprenants et font des rappels à des connaissances antérieures.

Notons que la fonction de **feedback** est davantage activée en compréhension orale qu'en production orale: ce feedback cognitif est nécessaire en tâche de compréhension orale et se manifeste à travers les réactions de l'enseignante aux propos de ses élèves. En revanche, celle de **finalisation** l'est davantage en production orale. La fonction de **maintien et de guidage de l'attention** est autant développée, par chacune des enseignantes (chacune avec un pourcentage différent), dans l'activité de production orale que de compréhension orale. Nous observons également que la fonction de **contrôle de la frustration** est activée de manière relativement équivalente dans les deux activités de compréhension et de production orales, effectuées en classe. Les fonctions les moins sollicitées par les deux enseignantes dans les deux activités sont : la fonction de **démonstration ou de présentation de modèles** (elles donnent peu d'exemples, modélisent et contextualisent peu) et la fonction de **prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves** (les reformulations de la compréhension orale ou des propos des élèves, les auto-reformulations et les répétitions non-directes ne sont pas très fréquentes).

Le bilan présenté rendant compte de pratiques enseignantes assez différentes (contrairement aux cours 1 et 2), nous décidons d'aller plus avant et de pratiquer une analyse plus fine et plus précise au sein de chacune des fonctions d'étayage. Ceci nous amène à constater que les enseignantes (PA particulièrement) développent **des stratégies**

de contre-étayage (Nonnon, 2001 in Grandaty & Chemla, 2004 ; Bucheton, 2009)²⁰³. Cela signifie que les stratégies utilisées par les enseignantes n'aident pas l'apprenant, mais bien au contraire, elles retardent le processus vers son autonomie d'apprentissage et donc son autonomie langagière (Germain & Netten, 2004).

Quelques exemples les plus parlants de ces stratégies de contre étayage sont donnés ci-dessous. Afin de mieux les observer, ils sont mis en parallèle avec les pratiques de l'autre enseignante.

Tout d'abord, au sein de la fonction de **finalisation** (figures ci-dessous), nous ciblons une seule caractéristique qui est **la consigne**. La consigne et la tâche disciplinaire doivent toujours être bien établies et, de surcroît, au préalable de l'activité. De cette manière les apprenants savent sur quoi focaliser leur attention (Lebre-Peytard, 2002 ; Ducrot 2005 ; Grandaty & Chemla, 2004)²⁰⁴.

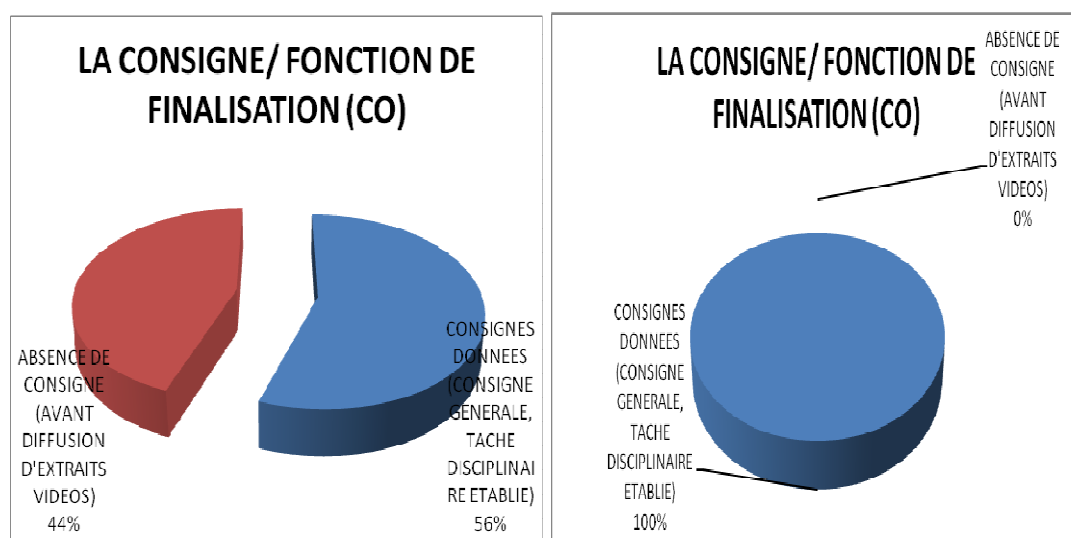


Figure 47: Fonction de finalisation de PA et PB. La consigne dans l'activité de compréhension orale (cours 3)

En tâche de compréhension orale, nous observons que le PA donne clairement la consigne et que la tâche disciplinaire est bien établie à 56%. En tâche de production orale, la consigne est toujours bien établie par les deux enseignantes. Prenons plusieurs exemples

²⁰³. Cf. partie 1, chapitre 1, partie intitulée « L'étayage, stratégie enseignante, dans la classe de langue étrangère ».

²⁰⁴. Cf. partie 1, chapitre 2 partie intitulée « La mise en œuvre dans la classe de FLE ».

issus de notre corpus²⁰⁵ : lors de la première activité d'oral (révision/réemploi de points grammaticaux), lors du visionnage, puis au moment de l'activité de production orale.

9PA	un souhait ou quelque chose euh:: d'imaginaire ou quoi ou quelque chose qui présente une condition par exemple si si\ <u>donc maintenant vous finissez chacun une phrase pour moi avec si < ((en claquant des mains et en désignant E2)) allez E2 si tu étais riche/ si tu étais riche > (consigne avec questions)</u>
(...)	
100PA	il court oui\ bon donc je vais le passer encore une deuxième fois la vidéo et on a deux questions\ les deux questions c'est bon// le restaurant c'est comment// pourquoi// et lui comment il réagit/ bon/ (consigne de la CO avec questions)
	((COM: le PA relance le même extrait de la vidéo))
(...)	
177PA	c'est pas forcément quatre marches quatre marches quatre marches hein/ ça c'est exagéré mais le sens vous voyez quelqu'un qui est très très content ou qui est pressé on peut aussi dire monter l'escalier quatre à quatre < ((en écrivant le mot au tableau)) quatre à quatre\> bon jusqu'à maintenant on sait ce que fait notre héros\ <u>maintenant vous allez imaginer un peu qu'est ce qu'il ferait après// tout à l'heure on l'a dit si j'étais riche d'accord// alors maintenant qu'est ce qu'il va faire// si il est riche il va faire:: imaginez un petit peu on sait déjà le début maintenant on voit que c'est pas une personne forcément très très riche parce que il mange dans un restaurant assez banal comme tout le monde et maintenant imaginez on fait hypothèses pour la seconde partie\ vous pouvez discuter entre vous comme la dernière fois hein/ et après après trois minutes chacun de vous va me donner une idée hein/ pour exprimer qu'est ce qu'il ferait\ si il est riche s'il était riche qu'est ce qu'il ferait// < ((en désignant plusieurs élèves afin de les mettre en groupe))allez/ quatre quatre cinq> trois minutes> (consigne avec questions)</u>
	((COM: les élèves discutent et échangent en groupe))
(...)	
340PA	[hum hum] tu vas perdre oui exact/ c'est à cause de petites dépenses qu'on gâche qu'on gâche une fortune\ c'est comme si on dépense toujours petit petit petit une petite somme d'argent mais avec trois cent soixante cinq jours par an on peut perdre de grandes grandes grandes fortunes (.) bon/ alors/ maintenant c'est plutôt le débat vous avez quelque chose à dire/ l'argent ne fait pas le bonheur\\ l'argent ne fait pas le bonheur/ non// (consigne de la PO établie avec questions)

²⁰⁵. Voir annexe 31: transcription du cours 3 du PA.

La tâche disciplinaire est bien établie et une consigne est donnée au préalable: tout d'abord, utiliser une structure grammaticale selon un modèle donné, puis regarder un extrait de vidéo et répondre aux questions ; ensuite, imaginer une suite en faisant des hypothèses et enfin, pour l'activité de production orale, s'exprimer sur un proverbe. Les apprenants savent sur quoi se focaliser: l'enseignant guide leur attention. Dans ces courts extraits, la fonction d'étayage de finalisation est assumée.

En revanche, en activité de compréhension orale, il apparaît que dans 44% des cas, cette même enseignante ne donne pas la consigne avant la diffusion de chaque extrait vidéo. En d'autres termes, l'enseignante lance les divers extraits de la vidéo sans donner de consigne au préalable. Prenons plusieurs exemples issus de ce même corpus. L'enseignante, en posant les questions après la diffusion de l'extrait vidéo, est obligée de repasser cet extrait de nombreuses fois et de répéter son contenu. Même si les questions sont posées a posteriori de la vidéo, il semblerait que les élèves répondent quand même aux interrogations de l'enseignante. En revanche, celle-ci doit répéter le contenu de l'extrait assez fréquemment.

147PA	CRIER hurler vider ses émotions/ il est vraiment trop trop content et après::/
	((COM: le PA relance une partie de la vidéo pas de son seulement de la musique))
	voilà maintenant < ((imite une personne qui sourit en dansant)) il: est: comme ça lalala > <u>il est comment//</u> (pose la question après)
148E3	il est fié
149PA	il est fier fier il est tout fier maintenant je suis gagnant au loto/ d'accord// on continue
	((COM: le PA relance la vidéo juste deux secondes))
	<u>attention qu'est ce qu'il dit à la dame âgée// il y a une dame âgée</u> (PA coupe la scène pour poser la question/question posée avant)
	((COM: le PA relance la vidéo))
	" homme- (.) elle est pas belle la vie// "
	< ((en faisant tourner son bras comme une danse)) déjà//> vas y imaginez un petit peu qu'est ce qu'il fait là// c'est une suite il fait ça il fait ça il fait ça et moi je vous demande de décrire hein::// bon E11 tu es en retard mais tu as déjà vu les scènes alors// (question posée après diffusion de la vidéo)
150E11	il marche comme il danse

A l'opposé, en activité de compréhension orale et de production orale, le PB donne toujours la consigne au préalable : la tâche disciplinaire est bien établie. Prenons plusieurs exemples, issus de notre corpus²⁰⁶. Comme dans les cours 1 et 2, le PB commence son cours par un remue-ménages. S'ensuit un visionnage sans le son, puis avec le son, avec des questions de compréhension de la vidéo et enfin, une tâche de production orale. Dans les extraits suivants, les consignes sont données à l'avance, avant le visionnage de la vidéo: les étudiants focalisent leur attention sur des objectifs précis.

88PB < ((en riant)) bien sûr/> ok/ euh:: attendez/ je vais vous donner les questions ça sera mieux\ ok/ donc j'efface/

((COM: le PB efface le tableau puis y écrit des questions))

ok/ quand vous allez regarder le vidéo sans le son vous allez me dire: ou est ce que l'action a eu lieu ok/ ou est ce qu'on est// ensuite il\ ici c'est le personnage principal\ donc qu'est ce que le personnage principal tient dans sa main// (.) pourquoi est ce qu'il va aux toilettes// et si vous ne savez pas la réponse faites des hypothèses/ hein/ on essaie de deviner qu'est ce qui se passe\ quelle est la réaction des clients// (.) et selon vous qu'est ce qu'il fait au téléphone ensuite// oui parce qu'à la fin du vidéo il va parler au téléphone\ alors pourquoi est ce qu'il appelle// qui est ce qu'il appelle// selon vous/ ça va// (.) vous comprenez les questions// ok/ (.) euh:: on voit bien là// (consigne de la CO établie avec questions posées avant visionnage)

(...)

159PB ah/ ok/ d'accord/ (.) bon/ on va regarder qu'est ce qui se passe avec le son// je vais changer les questions\\ mais vous voyez vous avez quand même déjà très bien compris sans le son/

((COM: le PB efface le tableau))

< ((en riant)) donc pas besoin de cours de français/> bon/

((COM: le PB écrit de nouvelles questions au tableau))

ok/ donc première question\ qu'est ce qu'il murmure// c'est quoi murmurer//

160E? xxx

161PB parler très bas\ oui/ c'est comme chuchoter/ vous connaissez chuchoter//

162EE non/

((COM: le PB va écrire le mot au tableau))

²⁰⁶. Voir annexe 32: transcription du cours 3 du PB.

163PB	<p>hein/ donc chuchoter c'est comme pour dire vous savez un secret à quelqu'un\ chuchoter dans son oreille\ ok/ chuchoter par rapport à murmurer c'est plutôt on parle moins fort et c'est pas très clair\ ça va// donc qu'est <u>ce qu'il murmure//</u> (.) <u>quelle est sa première réaction//</u> on va voir::\\ et <u>que fait il aux toilettes//</u> c'est la même question mais ici je veux pas une hypothèse je veux vraiment qu'est ce qu'il fait// ok/ c'est <u>quoi et pourquoi//</u> ok/ pourquoi est ce qu'il a cette réaction là et xxx// euh:: en fait: c'est seulement les:: (deuxième série de questions posées avant le visionnage)</p> <p>((COM: le PB éteint les lumières de la classe et lance une partie de la vidéo avec le son))</p> <p>(...)</p>
383PB	<p>parce que on veut pas faire beaucoup de casinos/ parce que les casinos:: plus on a de casinos plus on a < ((en tapant sur le coté de sa tête)) des malades mentaux> hein//</p> <p>((COM: rire des élèves))</p> <p>ok/ donc on a dit si les chinois veulent jouer au casino ils vont aller à macao\ c'est pas très loin// (inaud.) comme ça ils vont pas dans les autres pays ils restent en chine\\ bon <u>ce que je vous demande de faire c'est dites moi est ce que ces trois façons de jouer sont selon vous pareilles/ et pourquoi elles sont différentes//</u> vous comprenez// <u>selon vous est ce qu'on devrait mettre les trois façons légales ou est ce que c'est bien quand y en a seulement une légale//</u> donc comment est ce <u>que ça devrait fonctionner//</u> (.) qu'est ce qu'on devrait faire <u>avec ces trois façons de jouer selon vous//</u> pourquoi elles sont <u>pareilles//</u> pourquoi elles sont différentes// ok/</p>
384EC	ok/
385EE	((hochement de tête pour acquiescer))
386PB	<p>donc <u>vous avez dix minutes/</u> < ((en claquant des mains)) allez/> <u>en équipe de trois/</u> (.) ou <u>quatre</u> c'est pas grave/ (consigne de la PO bien établie)</p>

En ce qui concerne la fonction de **prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves** (figures ci après), nous remarquons que, en activité de compréhension orale, le PB assume cette fonction à 80% dans la mesure où elle reformule, répète des expressions issues de l'extrait vidéo (répétitions non directes c'est-à-dire pas directement après la fin de l'écoute ; pour que les élèves les intègrent), etc. En revanche, elle développe des stratégies de contre-étayage car elle effectue des répétitions directes des extraits de la vidéo à 20%: une fois l'extrait visionné et écouté, elle répète elle-même le contenu de celui-ci sans attendre la réponse des élèves (à une seule reprise dans le cours). Ces données sont caractéristiques d'une trop grande prise en charge par le PB.

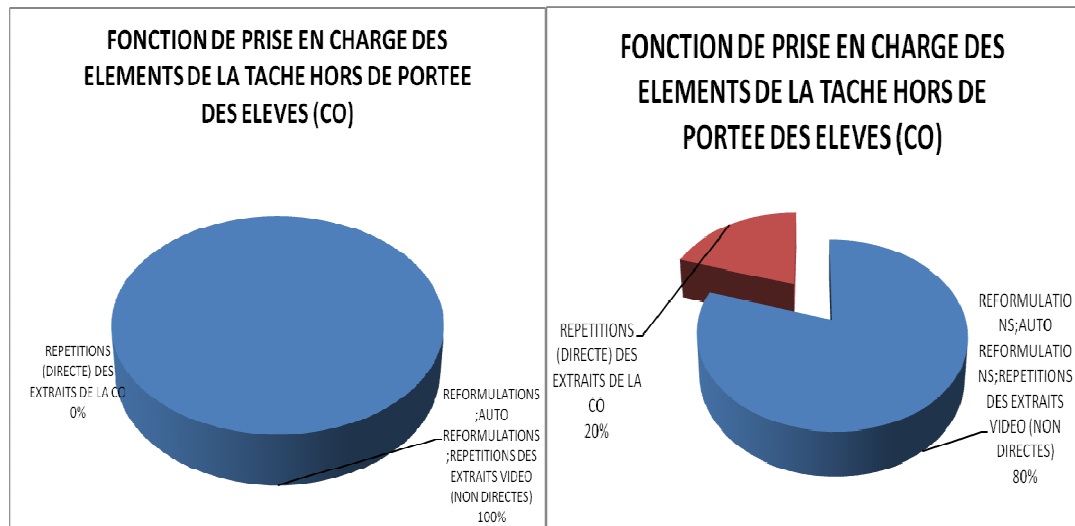


Figure 48: Fonction de prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves de PA et PB-Activité de compréhension orale (cours 3)

Un exemple issu de notre corpus²⁰⁷ est présenté ci-dessous.

297PB euh:: non non non/ xxxx et quand il demande le prix qu'est ce qu'on lui répond// (.) on va voir la fin

((COM: le PB relance deux extraits de la vidéo))

" **homme- monsieur et madame bonnard\ (.) ah euh:: ça peut coûter dans les combien//**"

ça peut coûter dans les combien// (répétition directe des extraits de la CO)

" **ah oui/ quand même\ (.) non non pas de problème je réserve\ merci**"

298EE pas de problème je réserve/

Le PA assume complètement cette fonction en compréhension orale car elle effectue des répétitions des extraits de la vidéo (non-directes) pour intégration, elle reformule les propos des élèves et également les siens pour une meilleure compréhension, comme dans ces exemples issus de notre corpus²⁰⁸.

125PA est ce que vous remarquez un changement// ici\ tout à coup
tout est devenu:://
126E7 sans bruit

²⁰⁷ . Voir annexe 32: transcription du cours 3 du PB.

²⁰⁸ . Voir annexe 31: transcription du cours 3 du PA.

127PA	oui tout à coup <u>c'est le silence total</u> d'accord// (reformulation des propos des élèves)
(...)	
145PA	oui dans les toilettes < ((mouvement des deux poings vers le haut)) juste pour::// (.) [crier]
146EE	[crier]
147PA	<u>CRIER hurler vider ses émotions</u> / il est vraiment trop trop content et après::/ (auto-reformulation)
(...)	
163PA	belle oui et lui il dit <u>elle est pas belle la vie</u> //
164EE	ah::/
165PA	<u>elle est pas belle la vie</u> oui/ maintenant la vie est belle\ <u>elle n'est pas belle la vie</u> / et donc < ((en faisant tournoyer son bras au dessus de sa tête)) il fait:://> (répétition non-directe des extraits de la vidéo, pour intégration)

Par ailleurs, au sein de cette même fonction, en activité de production orale, c'est le PA qui développe des stratégies de contre-étayage car, bien qu'elle assume cette fonction à 36%, 64% de ses propos, dans cette fonction, est de la lecture de phrases projetées sur l'écran. En effet, la deuxième partie du cours d'oral (la production orale) du PA n'est pas un vrai débat mais davantage un travail sur la compréhension de proverbes. Il ne paraît pas pertinent de mettre en parallèle cette fonction, assumée par le PB, car elles n'ont pas effectué la même activité de production orale.

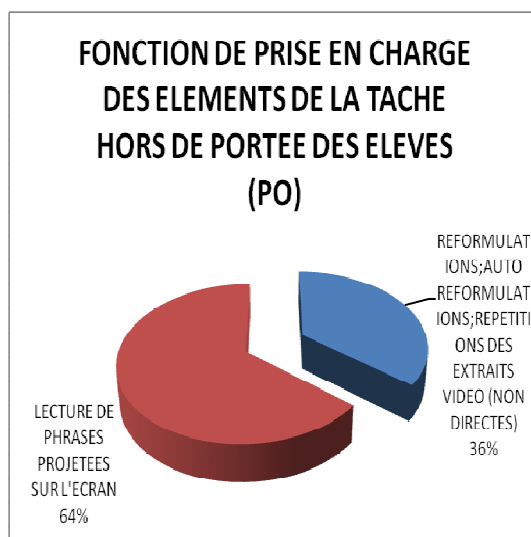


Figure 49: Fonction de prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves de PA – Activité de production orale (cours 3)

Des exemples tirés de notre corpus²⁰⁹ sont présentés ci-après.

204PA	<u>changeant comme un singe</u> (lecture sur l'écran)
205E?	xx
(...)	
214PA	<u>un sous est un sous</u> (lecture sur l'écran)
215E7	c'est quoi un sous//
(...)	
239PA	<u>l'oiseau fait son nid</u> (.) d'accord// l'oiseau tu comprends l'oiseau// l'oiseau fait [son nid son:: sa maison c'est petit à petit on peut construire des grandes choses]
240EE	[ah::/] (lecture sur l'écran)
(...)	
270PA	<u>blanchir de l'argent</u> qu'il devienne blanc\ blanchir de l'argent ((COM: le PA va écrire l'expression au tableau)) (lecture sur l'écran) blanchir de l'argent d'accord// bon il faut pas dire laver de l'argent/ si vous lavez de l'agent:: euh:: BON/ <u>regarde/ qui</u> <u>prête aux amis perd au double\</u> (.) vous comprenez tout le:: (.) tous les mots// (lecture sur l'écran)
271E?	oui/

Les deux figures ci-après rendent compte que la fonction de **feedback**, en activité de compréhension orale, est nettement assumée par les deux enseignantes. En revanche, il semblerait que le PA développe des stratégies de contre-étayage dans la mesure où elle donne (à 9%) directement la solution à une question posée : dans ce cas précis, le feedback de la part des élèves ne peut avoir lieu. Dans ce cours 3, ce n'est pas le cas avec le PB.

²⁰⁹ . Voir annexe 31: transcription du cours 3 du PA.

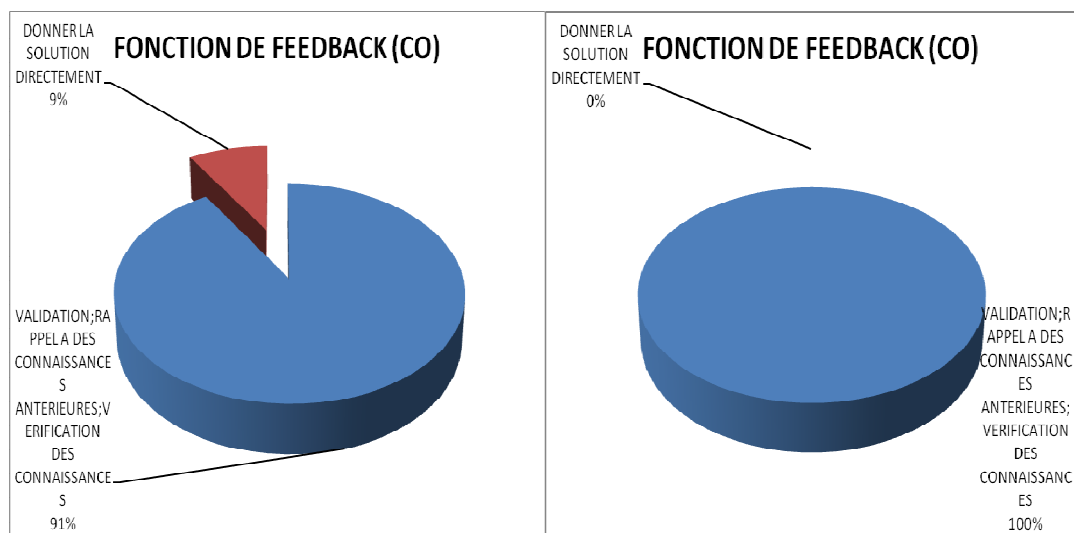


Figure 50: Fonction de feedback de PA et PB. Activité de compréhension orale (cours 3)

L'exemple suivant, tiré de notre corpus²¹⁰, illustre bien ce fait.

1PA alors regardez regardez le tableau\ j'ai écrit une phrase que
j'ai pas fini si j'étais riche\ avec si on va utiliser quoi//
l'imparfait et après//
2E? conditionnel
3PA oui présent ou::// (donne la solution directement)
4E? présent

(...)

115PA ah/ il n'y a pas assez d'espace et il y a beaucoup de monde
mais est ce que vous avez bien:: vu les clients// ils sont
comment//
116E3 xx
117PA leur tenue leur façon de s'habiller\ dans un restaurant chic
tu vois/ vous voyez plutôt/ les hommes chinois portent quoi/
des costumes et les femmes toujours en robe etc de soirée
d'accord// (.) là la tenue du client c'est très simple
118E? xx (donne la solution directement)

Dans cet extrait, le PA donne des informations et parfois la réponse et ne laisse pas toujours un temps de réflexion aux apprenants pour répondre. Les élèves sont davantage en situation d'écoute que de production.

²¹⁰. Voir annexe 31: transcription du cours 3 du PA.

Cette technique suscite peu d'effort cognitif de la part des apprenants. Avec ce guidage très complet, assuré par le PA, les élèves ne sont pas réellement associés à la réalisation de l'activité ; le partage de la tâche est réduit et par conséquent la tentative de transfert d'initiative aux apprenants échoue. Ici, la fonction d'étayage de feedback est très peu assumée.

Les deux figures ci-après rendent compte du fait que la fonction de **contrôle de la frustration**, en activité de production orale est bien assumée par le PB qui encourage ses élèves, les sollicite et les incite à la parole. C'est également le cas avec le PA. En revanche, au sein de cette fonction, cette dernière développe une stratégie de contre étayage dans la mesure où elle coupe la parole à un de ses élèves, à deux reprises dans le cours (13%).

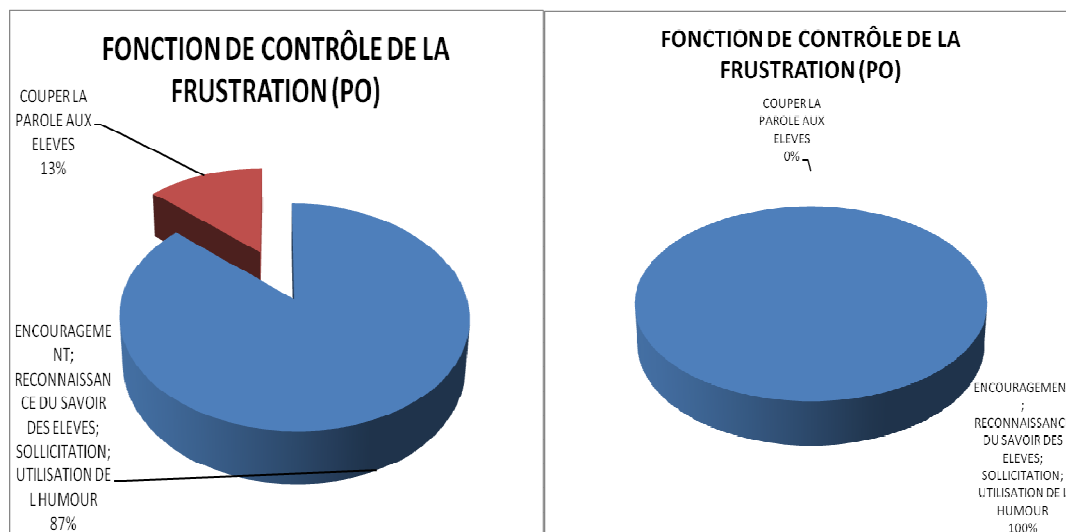


Figure 51: Fonction de contrôle de la frustration de PA et PB. Activité de production orale (cours 3)

L'exemple suivant est tiré de notre corpus²¹¹.

222PA	il faut traduire en français si tu veux expliquer ça/ c'est quoi l'idée en français//
223E7	le prix:: dé=
224PA	=le prix décide la qualité (coupe la parole et enchaîne immédiatement)
225E7	oui
(...)	

²¹¹ . Voir annexe 31: transcription du cours 3 du PA.

334PA	< ((en désignant un élève du doigt)) ah E6>
335E6	c'est le même sens que <u>pour::=</u>
336PA	<u>=c'est le même sens que le proverbe\</u> le premier proverbe
	c'est quoi// (coupe la parole et enchaîne immédiatement)
337EE	un sous est un sous

Ainsi, à travers l'analyse du cours 3, nous observons que les fonctions d'étayage assumées par les deux enseignantes ne sont pas totalement similaires comme c'est le cas pour les cours 1 et 2 (néanmoins, les fonctions les plus activées restent toujours celles de **finalisation** et de **feedback**). En procédant à une analyse plus fine au sein de chacune des stratégies d'étayage, il apparaît que les enseignantes, (particulièrement le PA) développent des stratégies de contre étayage.

Le PA ne donne pas toujours clairement la consigne à suivre et la tâche disciplinaire n'est pas forcément clairement établie (fonction de finalisation), elle effectue plusieurs lectures de phrases projetées sur l'écran (en activité de production orale/ fonction de prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves) et elle donne, elle-même, trop rapidement la solution (fonction de feedback) et coupe parfois la parole aux élèves (fonction de contrôle de la frustration). Dans ce cours 3, le PB développe aussi une stratégie de contre-étayage, comme celle de procéder à des répétitions directes des extraits de la compréhension orale (au sein de la fonction de prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves).

Nous nous interrogeons donc désormais sur l'impact des diverses stratégies d'étayage (et de contre-étayage) assumées par les enseignantes, sur la performance, sous forme d'analyse des réalisations verbales, des apprenants, en compréhension et en production orales.

2.2 Performance des apprenants

Tout d'abord, il paraît intéressant, avant de se pencher plus largement sur les types de prises de parole des apprenants, de voir quel est **leur taux de participation** dans le cours de chacune des enseignantes. Le but étant de voir le pourcentage de leur production (orale) (en termes de volume de tours de parole) au sein de chaque cours, en tâche de compréhension et de production orales.

Dans la première activité de compréhension orale (figures ci-après), les apprenants du PA occupent 53% et ceux du PB 56%, du nombre total des tours de parole.

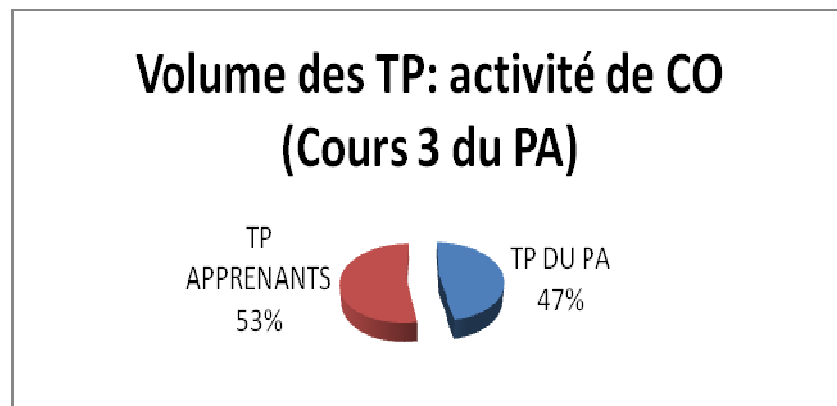


Figure 52: Volume des TP: activité de compréhension orale (cours 3 du PA)

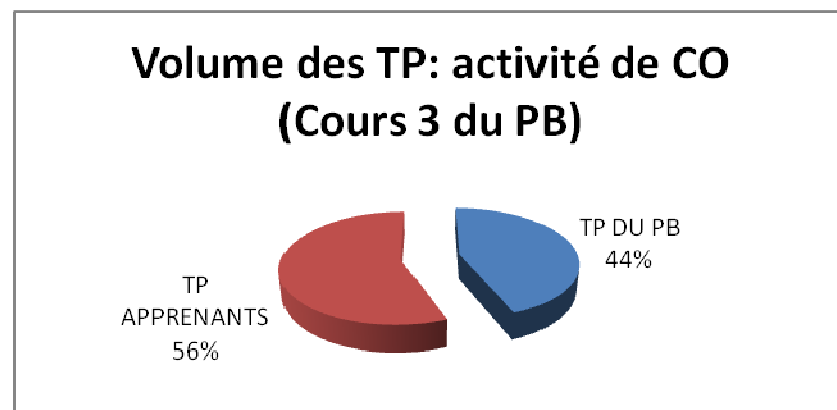


Figure 53: Volume des TP: activité de compréhension orale (cours 3 du PB)

En activité de production orale (figures ci-dessous), il semblerait que le PA garde 49% du volume total des tours de parole : les apprenants ne s'exprimant qu'à 51%. En revanche, le PB n'occupe que 43% du volume des tours de parole, laissant s'exprimer ses apprenants à 57%.

Comme précisé antérieurement, le PB adopte une posture qui semble être celle de **l'effacement énonciatif** (Rabatel, 2003b, 2004a et b ; Grandaty & Chemla, 2004 ; Bucheton, 2009)²¹²: le professeur se met en retrait de manière à laisser les apprenants interagir. Retrait nécessaire dans une activité de production orale: l'enseignant décentre sa

²¹². Cf. partie 1, chapitre 1, partie intitulée « L'étayage, stratégie enseignante dans la classe de langue étrangère ».

position pour favoriser les interactions horizontales entre apprenants. Nous remarquons d'ores et déjà, qu'en production orale, les apprenants du PB produisent davantage que les apprenants du PA.

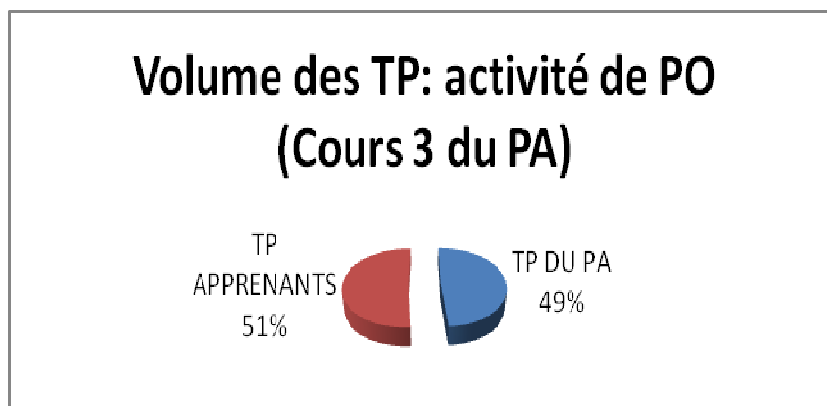


Figure 54: Volume des TP: activité de production orale (cours 3 du PA)

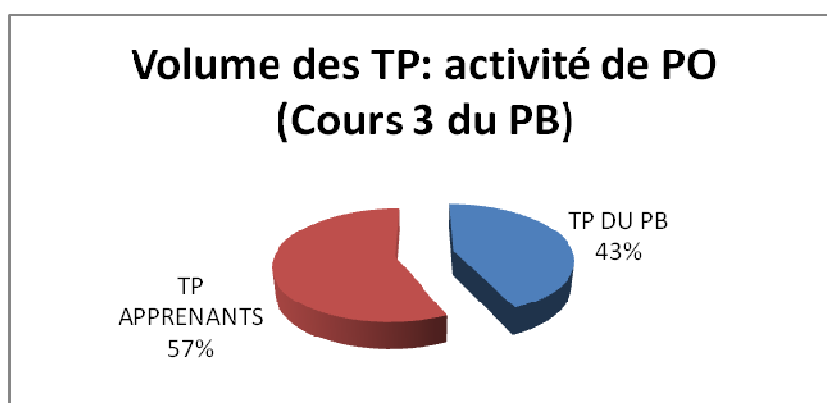


Figure 55: Volume des TP: activité de production orale (cours 3 du PB)

Comme précisé dans les cours 1 et 2, la quasi-totalité des interactions entre l'enseignant et les apprenants correspond à un schéma à structure ternaire de type: question/réponse/évaluation.

Grâce à l'analyse du corpus, divers types de prises de parole des étudiants sont définis. Pour la plupart, il s'agit de réponses (réponses correctes, sous forme de mots, d'expressions -maximum 3 ou 4 mots-, d'énoncés contenant un verbe, de réponses simples –oui/non-, pas de réponse), de répétitions (répétitions directes des extraits de la vidéo pour la compréhension orale ou des propos de l'enseignante), et de prises de parole spontanée (sous forme de mots, d'énoncés contenant un verbe ou encore de questions).

D'autres interventions sont rencontrées, dont nous ne tenons pas compte directement, telles que: les propos inaudibles (peu nombreux ; même s'ils montrent une certaine quantité de TP non analysée) et **les réponses** aux questions d'ajustement du professeur (concernant le rythme des élèves, l'organisation de l'activité...), car elles sont peu révélatrices de la production des apprenants.

La consigne qui est donnée aux enseignantes est d'effectuer lors des deux périodes de cours²¹³, une compréhension orale suivie d'une production orale (à équilibrer sur l'ensemble du cours). Chaque professeur a géré son cours à sa manière, ce qui fait que le temps alloué à chacune des activités varie d'une enseignante à l'autre (et par conséquent le nombre de tours de parole). C'est la raison pour laquelle les résultats ci-dessous sont présentés sous forme de pourcentage et non en valeur réelle.

Pour le cours 1, le PA a effectué la compréhension orale du TP 1 au TP 193 (=193 TP), puis la production orale du TP 194 au TP 383 (=190 TP). Rappelons que, pour la production, les élèves ont discuté entre eux pour la préparation, environ une dizaine de minutes²¹⁴. D'autre part, le PB a procédé à la compréhension orale du TP 1 au TP 302 (=302 TP), puis à la production orale du TP 303 au TP 459 (=157 TP). Un temps de préparation à l'oral a aussi été effectué par les groupes d'apprenants du PB²¹⁵. Le cours 3 du PA paraît, à première vue, davantage équilibré en termes de temps alloué à chacune des deux activités, que celui du PB.

Les résultats présentés ci-dessous (en pourcentage), calculés par activité, sont donc à nuancer dans la mesure où le temps passé sur chacune des activités est différent d'un enseignant à l'autre. Le tableau suivant éclaire quant à ces proportions.

Activités/Enseignants	CO	PO
PA	193= 31'03	190=35'83
PB	302= 42'59	157=32'15

Tableau 24: Quantité des tours de parole (TP) et durée des activités de compréhension et de production orales par enseignant (PA et PB), cours 3

²¹³. Deux périodes = environ 1h30 au total

²¹⁴. Préparation en groupes, filmée, inaudible et non retranscrite.

²¹⁵. Préparation de la même durée que dans le cours du PA : une dizaine de minutes.

Pour l'activité de compréhension orale du PA²¹⁶ (figure ci-dessous)²¹⁷, nous remarquons que les productions des apprenants sont pour la plupart des réponses à des questions de l'enseignant, sur la compréhension de la vidéo, **réponses** qui sont **correctes** et qui se présentent sous forme de **mots** et d'**expressions** (34%), sous forme d'**énoncés contenant un verbe** (33%), de **réponses simples** telles que oui/non (5%). A 9%, ils ne donnent **aucune réponse**. A 3% leur **réponse** est **incorrecte**, mais ce pourcentage témoigne quand même de leur participation. Ils font peu des **répétitions** (2% au total : pas de répétitions directes des extraits de la vidéo mais 2% de répétitions des propos du PA). La **prise de parole spontanée** est faible car elle ne représente que 3% des interventions des apprenants (sous forme de questions).

Ainsi, l'activité de compréhension orale effectuée par le PA favorise certaines interventions des apprenants :

- Un taux très important de réponses correctes sous forme de mots et d'expressions (34%) et sous forme d'énoncés contenant un verbe (33%)
- Un taux relativement élevé de non-réponses (9%)
- Peu de répétitions
- Une faible prise de parole spontanée

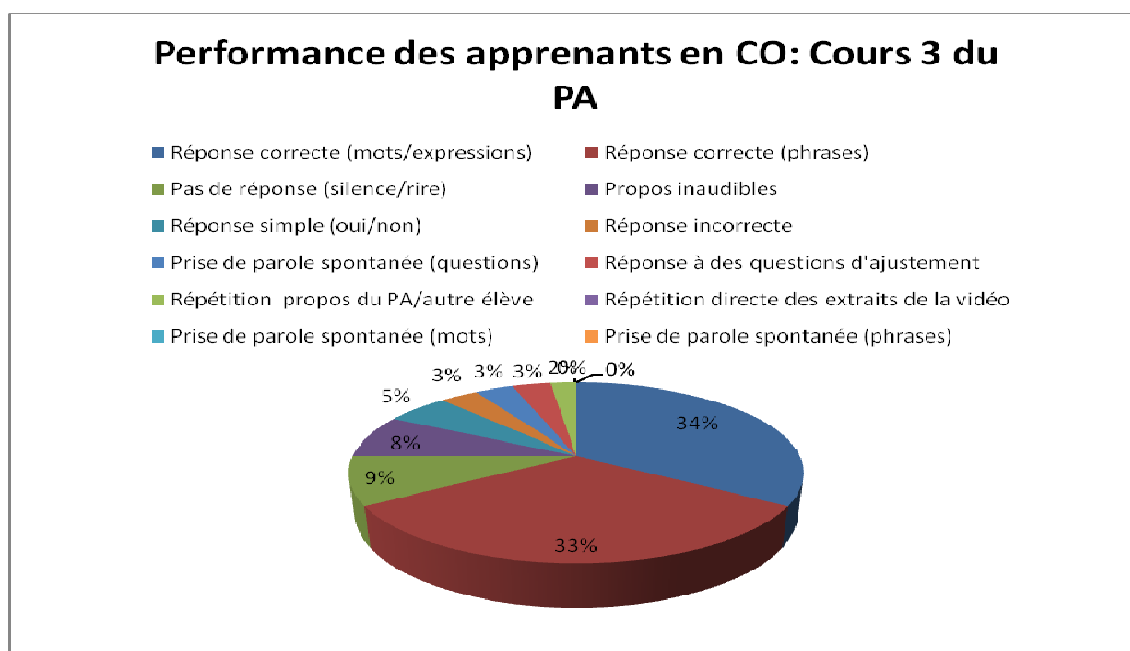


Figure 56: Performance des apprenants du PA en compréhension orale (Cours 3)

²¹⁶. Voir annexes 47 et 48 : tableaux des performances des apprenants de PA et PB, cours 3.

²¹⁷. Dans les figures qui suivent, le terme de "phrase" = énoncé contenant un verbe.

L'activité de compréhension orale effectuée par le PB engendre un certain type de production de la part des apprenants (tableau ci après) : des **réponses correctes** sous forme de **mots** et d'**expressions** (42%), sous forme d'**énoncés contenant un verbe** (12%), des **réponses simples** (oui/non : 11%) et 1% de **réponses incorrectes**. Ils sont dans **l'impossibilité de répondre** à leur professeur dans 3% des cas. Leurs prises de parole prennent aussi la forme de **répétitions** (5% au total : 2% de répétitions directes des extraits de la vidéo et 3% de répétitions des propos du PB). **La prise de parole spontanée** est très peu élevée dans cette activité car elle ne représente que 2% des interventions totales (1% sous forme de mots et 1% sous forme de questions).

En conséquence, l'activité de compréhension orale effectuée par le PB suscite certaines interventions des apprenants :

- En grande majorité, des réponses correctes sous forme de mots et d'expressions : 42%
- Un taux relativement élevé de réponses correctes sous forme d'énoncés contenant un verbe: 12%
- Peu de réponses simples (oui/non), peu de répétitions, de non-réponses et de réponses incorrectes
- Une très faible prise de parole spontanée

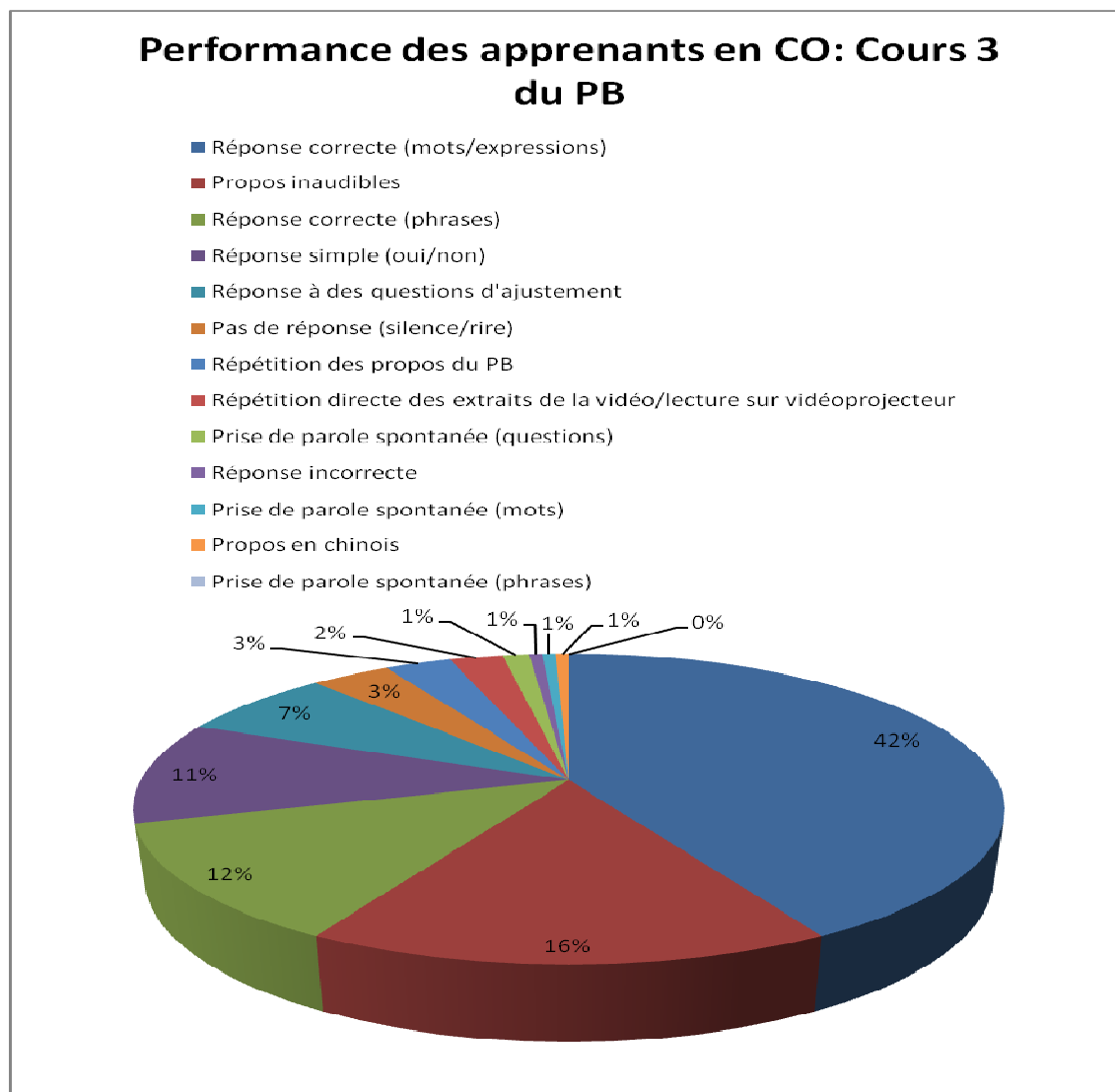


Figure 57: Performance des apprenants du PB en compréhension orale (cours 3)

En activité de production orale, les diverses interventions des étudiants du PA prennent la forme suivante (tableau ci-dessous) : **une prise de parole en réponse à des questions du PA**, sous forme d'énoncés contenant un verbe (29%), sous forme de **mots** et d'**expressions** (9%), des **répétitions des propos du PA** (ou des autres élèves) (3%), des **lectures de phrases** sur le vidéoprojecteur (3%), des **réponses simples** (oui/non : 16%) et pas de **réponses incorrectes**. Ils restent **muets** aux questions de l'enseignante à 12%. Le taux de **prise de parole spontanée** est faible dans la mesure où il n'atteint que 5% (4% sous forme d'énoncés contenant un verbe, 1% sous forme de questions et 0% sous forme de mots). Les étudiants n'ont pas réutilisé de **mots ou expressions appris lors de la compréhension orale**.

L'activité de production orale effectuée par le PA favorise certaines interventions des apprenants :

- Une forte prise de parole en réponse à une question du PA sous forme d'énoncés contenant un verbe (29%)
- Une faible prise de parole spontanée (sous forme d'énoncés contenant un verbe et de questions, majoritairement)
- Un taux élevé de réponses simples (par oui ou non) et de non-réponses
- Peu de répétitions et de lectures de phrases projetées sur le vidéoprojecteur
- Pas de réponses incorrectes

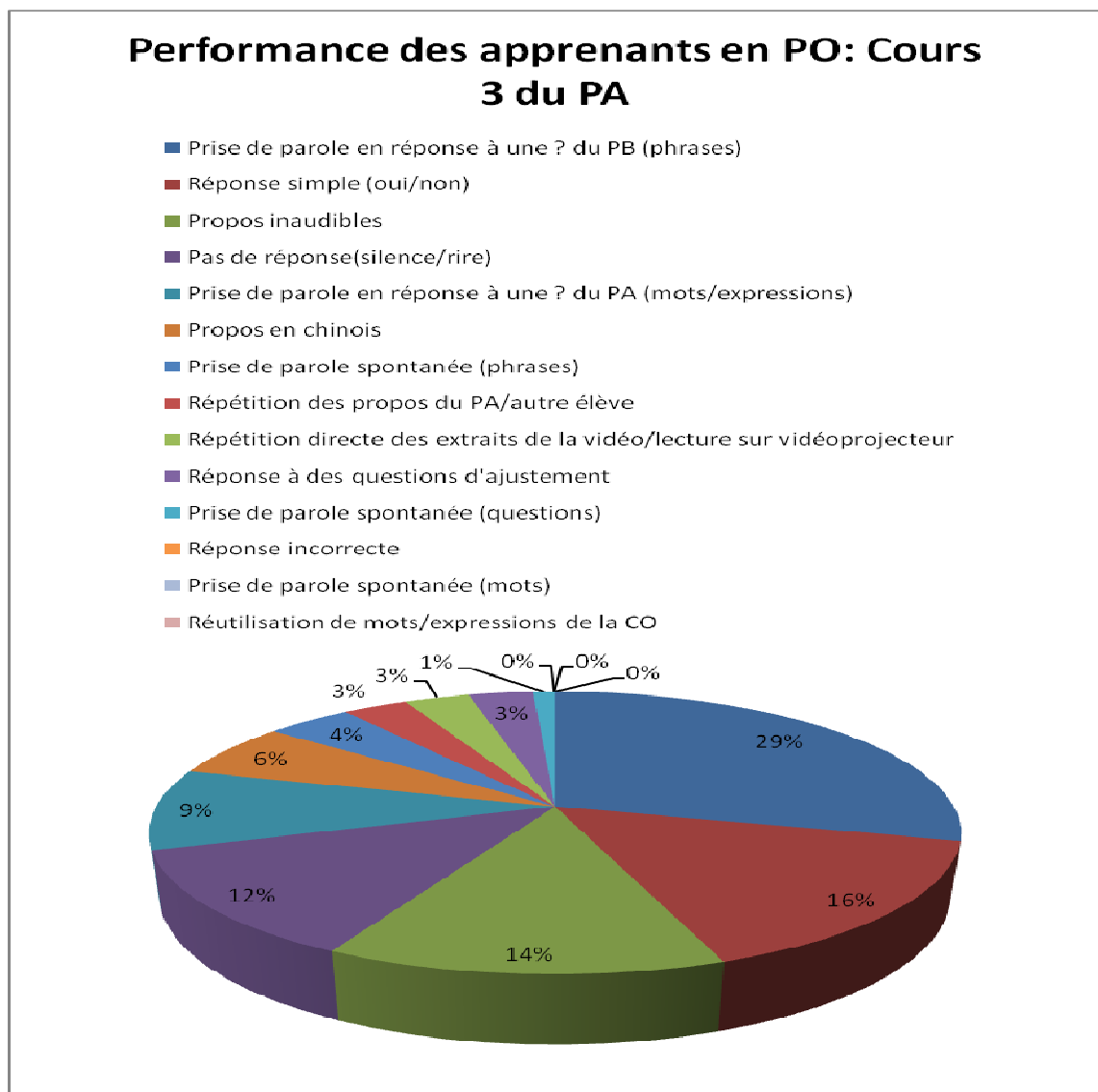


Figure 58: Performance des apprenants du PA en production orale (cours 3)

L'activité de production orale effectuée par le PB entraîne un certain nombre d'interventions des apprenants de type suivant : **une prise de parole en réponse à des questions du PB**, sous forme de **mots** et d'**expressions** (15%), sous forme d'**énoncés contenant un verbe** (13%), des **réponses simples** par oui ou non (30%), des **répétitions** des propos du PB (5%), et pas de **réponses incorrectes** et de **non-réponses**. Les étudiants n'ont pas réutilisé de **mots ou des expressions vus dans la compréhension orale**. La **prise de parole spontanée** est très élevée car elle correspond à 28% des interventions totales (16% sous forme d'énoncés contenant un verbe et 11% sous forme de mots ou d'expressions et 1% sous forme de questions).

Ainsi, l'activité de production orale effectuée par le PB suscite certaines interventions des apprenants :

- Une forte prise de parole spontanée (28%)
- Un taux élevé de réponses simples (oui/non) (30%)
- Une importante prise de parole en réponse à une question du PB sous forme d'énoncés contenant un verbe (13%) et sous forme de mots et d'expressions (15%)
- Peu de répétitions
- Pas de non-réponses et de réponses incorrectes

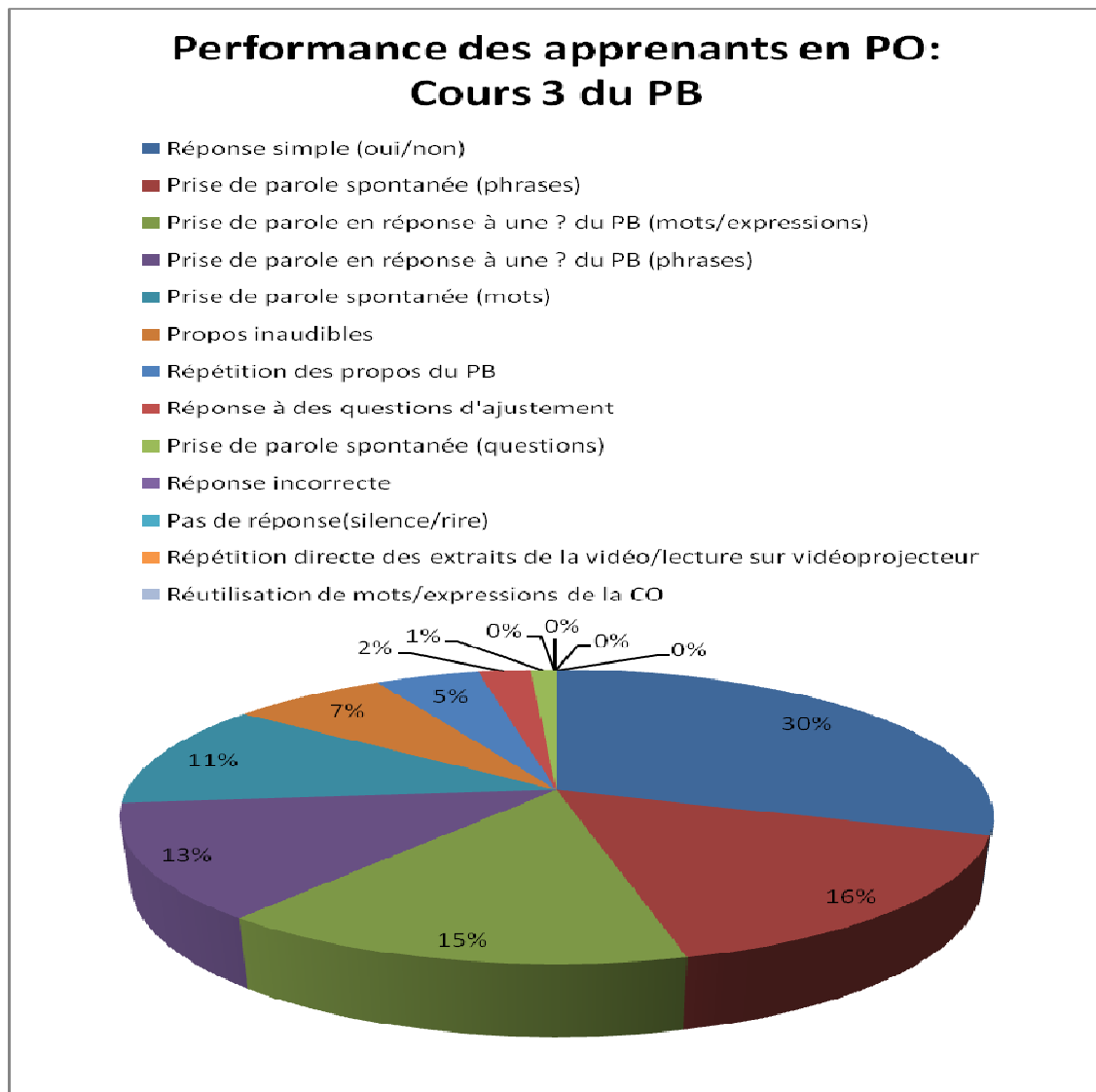


Figure 59: Performance des apprenants du PB en production orale (cours 3)

En guise de conclusion concernant le cours 3 des deux enseignantes, les résultats obtenus montrent que les productions des apprenants de PA et de PB sont différentes.

En effet, en compréhension orale, le PA favorise davantage les réponses correctes sous forme d'énoncés contenant un verbe que le PB. Mais, c'est le PB qui favorise le plus les réponses correctes sous forme de mots et les réponses simples (oui/non). Les apprenants du PB produisent moins de non-réponses, mais un peu plus de répétitions (des extraits de la vidéo et des propos de l'enseignante), et moins de réponses incorrectes que les apprenants du PA. La prise de parole spontanée, sous forme de mots, d'énoncés contenant un verbe et de questions est presque équivalente entre les élèves de PA et de PB. De manière générale, les propos du PA entraînent un taux de réponses correctes et de

prises de parole spontanée (sous forme d'énoncés contenant un verbe, de questions et de mots) plus élevé (70%) que le PB (56%).

En activité de production orale, le PA suscite plus de réponses correctes, sous forme de mots et d'énoncés contenant un verbe, moins de réponses simples (oui/non), mais plus de non-réponses, que le PB. Les propos du PA et du PB entraînent presque aussi peu de répétitions. En revanche, la prise de parole spontanée, sous forme de mots, d'énoncés contenant un verbe et de questions, est largement supérieure avec le PB. De manière générale, dans le cours 3, en production orale, les propos du PB entraînent un taux de réponses correctes et de prises de parole spontanée (sous forme d'énoncés contenant un verbe, de questions et de mots) supérieur (56%) à celui du PA (43%).

2.3 Bilan de l'impact de l'étayage sur les performances des apprenants

Tableau 25 (ci-dessous) : Tableau récapitulatif de la performance des apprenants en compréhension et en production orales selon les fonctions d'étayage activées par PA et PB pour le cours 3

Tableau 25: Tableau récapitulatif de la performance des apprenants en compréhension et en production orales selon les fonctions d'étayage activées par PA et PB pour le cours 3

ACTIVITES	Compréhension orale		Production orale	
FONCTIONS D'ETAYAGE & PERFORMANCE APPRENANTS COURS 3	FONCTIONS D'ETAYAGE	PERFORMANCE DES APPRENANTS	FONCTIONS D'ETAYAGE	PERFORMANCE DES APPRENANTS
PA	Finalisation (36%); feedback (28%); contrôle de la frustration (9%); maintien et guidage (8%); prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves (3%); démonstration ou présentation de modèles (3%); gestes et actions non-verbales (13%) + contre-étayage (absence de consigne, solution donnée...)	Réponse correcte sous forme de mots et d'expressions (34%); sous forme d'énoncés contenant un verbe (33%); réponse simple (5%); aucune réponse (9%); réponse incorrecte (3%); répétitions (2%); prise de parole spontanée, sous forme de mots (0%), d'énoncés contenant un verbe (0%), de questions (3%)	Finalisation (59%); feedback (13%); contrôle de la frustration (9%); maintien et guidage (6%); démonstration ou présentation de modèles (6%); prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves (4%); gestes et actions non-verbales (3%) + contre-étayage (lecture phrases projetées sur écran, coupe la parole...)	Réponse correcte sous forme de mots et d'expressions (9%); sous forme d'énoncés contenant un verbe (29%); réponse simple (16%); aucune réponse (12%); réponse incorrecte (0%); répétitions (3%); prise de parole spontanée, sous forme de mots (0%), d'énoncés contenant un verbe (4%), de questions (1%); pas de réutilisation de mots/expressions appris lors de la CO
PB	Finalisation (46%); feedback (18%); maintien et guidage (16%); contrôle de la frustration (10%); prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves (2%); démonstration ou présentation de modèles (0%); gestes et actions non-verbales (8%) + contre-étayage (répétition directe des extraits de la CO)	Réponse correcte sous forme de mots et d'expressions (42%); sous forme d'énoncés contenant un verbe (12%); réponse simple (11%); aucune réponse (3%); réponse incorrecte (1%); répétitions (5%); prise de parole spontanée, sous forme de mots (1%), d'énoncés contenant un verbe (0%), de questions (1%)	Finalisation (60%); maintien et guidage (15%); feedback (6%); contrôle de la frustration (6%); démonstration ou présentation de modèles (2%); prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves (0%); gestes et actions non-verbales (11%) + pas de contre-étayage	Réponse correcte sous forme de mots et d'expressions (15%); sous forme d'énoncés contenant un verbe (13%); réponse simple (30%); aucune réponse (0%); réponse incorrecte (0%); répétitions (5%); prise de parole spontanée, sous forme de mots (11%), d'énoncés contenant un verbe (16%), de questions (1%); pas de réutilisation de mots/expressions de la CO

Ainsi, d'après les résultats obtenus, il est intéressant de remarquer que pour **l'activité de compréhension orale** :

- **le PA**, qui assume la fonction de finalisation, de feedback, de contrôle de la frustration et celle de maintien et de guidage de l'attention (en majorité), mais qui développe également des stratégies de contre-étayage (absence de consignes claires et précises et solutions données trop rapidement...), engendre, en majorité et de manière presque équivalente, des performances chez les apprenants, de type réponses correctes sous forme de mots et d'expressions, mais aussi, sous forme d'énoncés contenant un verbe. Les stratégies d'étayage et de contre-étayage utilisées par le PA entraînent un taux moyen de réponses simples (oui/non) et de non réponses, peu de réponses incorrectes et de répétitions (tant des extraits de la vidéo que des propos de l'enseignante). La prise de parole spontanée est très faible.

- **le PB**, assume, en priorité, la fonction de finalisation et celle de feedback, suivies par la fonction de maintien et de guidage de l'attention. Il développe une stratégie de contre-étayage, au sein de la fonction de prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves, dans la mesure où il fait une répétition directe d'un extrait de la compréhension orale. Il entraîne des performances chez ses apprenants de type suivant: une majorité de réponses correctes sous forme de mots et d'expressions et dans une moindre mesure sous forme d'énoncés contenant un verbe. Ses propos entraînent des réponses simples (oui/non), mais peu de non-réponses, de réponses incorrectes et de répétitions chez les apprenants. En revanche, la prise de parole spontanée est très faible.

Pour **l'activité de production orale**, nous observons que :

- **le PA**, assume clairement la fonction de finalisation, celle de feedback et celle de contrôle de la frustration. Il utilise peu les gestes et les actions non-verbales. Il développe également des stratégies de contre-étayage (lecture simple de phrases projetées sur l'écran et coupe la parole aux apprenants...). Les stratégies activées par le PA entraînent une prise de parole de la part des apprenants, de type réponses correctes, sous forme d'énoncés contenant un verbe en priorité, puis sous forme de mots. Mais également, un taux assez important de réponses simples et de non-réponses. La prise de parole spontanée est faible.

- **le PB**, assume lui aussi en priorité, la fonction de finalisation et celle de maintien et de guidage de l'attention, suivies par la fonction de feedback et la fonction de contrôle de la frustration. Il utilise en quantité les gestes et les actions non-verbales. Il ne développe pas de stratégie de contre-étayage. Il entraîne des performances chez ses apprenants de type suivant: en majorité, une prise de parole spontanée qui est très élevée et qui s'effectue sous forme d'énoncés contenant un verbe, en priorité, puis sous forme de mots ou d'expressions. Puis, des réponses correctes sous forme de mots et d'expressions, mais aussi sous forme d'énoncés contenant un verbe. Ses propos entraînent également un certain nombre de réponses simples, mais en revanche, pas de non-réponses et de réponses incorrectes.

3. Après le cours

3.1 Retour de l'enseignante sur son cours

Les entretiens post-cours effectués avec les deux enseignantes²¹⁸ nous renseignent sur le bilan concernant le déroulement de leur cours. Ils permettent aux professeurs une certaine métacognition sur leurs pratiques (Blanchard-Laville & Nadot, 2004 ; Bucheton, 2009)²¹⁹.

Après le cours 3, **le PA** confie que le cours s'est relativement bien déroulé et qu'elle a réussi à faire tout ce qu'elle avait prévu. En revanche, en ce qui concerne la production orale, elle réalise que son activité n'est pas réellement de l'oral mais davantage une transmission de connaissances. Elle concède tout de même qu'ils ont acquis du vocabulaire lors de cette activité.

1I	quel est le bilan de ton cours//
2PA	ben/ je crois que <u>la plupart se passe comme prévu</u>
3I	hum hum
4PA	donc <u>on a fait la compréhension mais pas une très:: c'est plutôt une observation je trouve c'est pas une très très grande compréhension c'est l'observation en utilisant des termes\ on a introduit quelques petits mots etc pour écrire euh/ pour décrire et après la deuxième partie j'ai réservé je me suis dit que le thème de l'argent c'est quand même intéressant c'est(.) < ((en riant)) ça stimule les gens> donc j'ai cherché les proverbes\ mais finalement ben je trouve cette partie oui::</u>

²¹⁸ . Voir annexe 25: entretiens post-cours du PA et PB, cours 3.

²¹⁹ . Cf. partie 2, chapitre 1, partie intitulée « Méthodologie d'observation ».

5I	<u>c'est:: c'est pas forcément très très oral</u> d'accord/ ça les a intéressés <u>au niveau des connaissances</u> [mais] ils ont pas beaucoup pratiqué
6PA	[oui oui]
7I	d'accord\ oui/ du coup pour toi quels sont les points positifs et négatifs de ton cours//
8PA	euh: pour ce cours la=
9I	=oui
10PA	<u>on a travaillé sur: sur pas forcément la culture mais c'est</u> <u>euh: le niveau de langage [on a beaucoup travaillé]</u>
11I	[hum hum]
12PA	<u>sur les proverbes en tout cas une période en entière et voila</u> <u>ça c'est/ on apprend des choses [pour ce cours d'oral]</u>
13I	[hum hum]

Lors de cet entretien, en faisant un bilan sur la production orale, elle prend conscience, encore une fois, de **l'importance de la consigne**. En tentant de faire un débat avec ses étudiants et en remarquant leur difficulté à répondre, elle réalise qu'elle a mal ou pas formulé la consigne. Elle se rend compte qu'une question mal ou pas posée entraîne des difficultés de compréhension et par conséquent peut engendrer des réponses simples ou des non-réponses.

14PA	et négatifs c'est vraiment ou <u>j'arrive pas trop à animer le</u> <u>débat ou même la discussion</u> hein/
15I	hum hum
16PA	tu as vu tout à l'heure/ <u>je demande l'explication il y a des</u> <u>filles qui hésitent et qui répondaient même pas</u>
17I	hum hum oui/
18PA	donc euh::
19I	d'accord\ et euh:: d'après toi pourquoi// pourquoi le débat n'a pas décollé à la fin// pourquoi il n'a pas marché//
20PA	ben:/ <u>premièrement déjà il y a il y a leur: euh:: leur idée</u> <u>c'est presque pareil\ c'est un peu comme oui/ on est à la fois</u> oui d'accord l'argent ne fait pas tout mais si on pas du tout d'argent ça marche pas\ mais ça aussi je crois que c'est un principe même pour les étrangers\ <u>mais par contre pour le point</u> <u>négatif je trouve que probablement il faut que je trouve</u> <u>quelque chose ou des questions pour comment dire/ pour</u> <u>enchaîner euh: pour les pousser à PARler/</u>
21I	hum hum exactement/
22PA	si je demande juste ah oui/ euh:: de quoi: penser/ qu'en pensez vous etc et donnez moi des arguments/ (.) <u>non ça ne marche pas\</u> <u>ça ne marche pas très très bien</u>
23I	<u>pas très très bien</u>
24PA	<u>il faut que je trouve vraiment des questions\ mais pour moi je</u> <u>sais pas\ mon caractère peut être mon caractère décide déjà</u> que: même si: euh:: à la place des étudiants: si un professeur me me donnait ce débat moi je n'ai pas trop de choses à dire non plus
25I	d'accord/

Le PB, fait un bilan assez positif de son cours. Elle trouve que les apprenants comprennent bien l'extrait visionné et n'ont pas eu de difficultés avec la compréhension générale de l'extrait et donc avec le niveau linguistique.

31PB	euh:: je suis contente parce <u>qu'ils l'ont compris</u>
32I	d'accord
33PB	<u>ils ont tout compris\</u> parce que des fois ça arrive qu'ils disent ah/ on a absolument rien compris ils parlent trop vite ou l'accent ou quelque chose donc ça ça a bien fonctionné\ <u>le niveau était bon\</u> mais de toutes façons y avait pas vraiment: < ((en riant)) y avait personne qui parlait vraiment dans le vidéo> trois ou quatre phrases et c'est tout c'est peut être pour ça que c'était un peu plus facile aussi

Mais, elle nous confie également qu'en production orale, elle ne s'attendait pas à ce que les élèves en connaissent si peu sur le sujet concerné. Malgré ce, ils ont le temps de parler et de s'exprimer sur ce thème, même si la discussion a dû être un peu réduite, par manque de temps.

4PB	en fait <u>les étudiants étaient peut être un peu moins au courant que je pensais sur tout ce qui est en fait les lois ou les trucs concernant le loto en chine</u>
5I	oui
6PB	euh mais <u>sinon y ont parlé\ la compréhension ça s'est bien passé</u> (.) hum: on a eu des problèmes techniques donc on a perdu un peu de temps
7I	oui
8PB	mais on a quand même eu le temps de tout faire mais <u>j'ai abrégé sur la discussion</u>
9I	d'accord/ donc tu as fait tout ce que vous aviez prévu// mais euh:: plus rapidement sur la discussion/
10PB	<u>j'avais peut être préparé trois ou quatre sujets pour la discussion mais finalement j'en ai exploité un: un et demi</u>
11I	d'accord
12PB	< ((en riant)) <u>voire deux/></u>

Par ailleurs, elle a rencontré dans ce cours 3, une difficulté d'ordre technique : à cause de l'humidité, le vidéoprojecteur projetait une image pas nette et les étudiants avaient peine à voir la vidéo. Elle a su improviser et faire avec le matériel en place.

13I	ça va/ donc difficultés survenues pendant le cours//
14PB	<u>difficultés techniques</u>

15I	techniques oui d'accord/
16PB	<u>on voyait pas très bien\ l'image était très mauvaise</u>
17I	hum hum
18PB	<u>mais les étudiants ont quand même pu deviner qu'est ce qui se passait</u>
19I	d'accord/
19PB	<u>ça c'est correct</u>

De manière générale, par la métacognition qu'ils permettent (Blanchard-Laville & Nadot, 2004, Bucheton, 2009)²²⁰ il ressort de ces entretiens post-cours, des difficultés liées à l'oral. Pour le PB, il s'agit ici du thème choisi : il n'est pas toujours réellement possible de prévoir quelles sont les connaissances antérieures des apprenants.

Dans l'entretien avec PA, la difficulté réside dans le fait de « faire faire » de l'oral : d'une part, nous avons vu dans les précédents entretiens post-cours la difficulté rencontrée à animer un débat. Ici, la difficulté réside davantage dans le type d'activité effectuée en classe : il ne s'agit pas d'une activité de production orale mais bien d'un travail de transmission d'un savoir plus que d'un savoir-faire. Un point positif mis en lumière lors de l'entretien avec PA, est qu'en prenant du recul, elle a, encore une fois, réfléchi à la consigne et à l'importance du fait d'établir clairement la tâche disciplinaire.

3.2 Objectifs sont-ils atteints ?

Rappelons que les objectifs du cours 3 sont fixés au préalable par l'expérimentatrice : des objectifs communicatifs, linguistiques et grammaticaux, et des objectifs socio-culturels sont à atteindre par les apprenants, par l'intermédiaire des stratégies enseignantes. Pour voir s'ils ont été atteints, nous nous penchons sur la performance (en tant que caractéristiques des réalisations verbales) des apprenants en activité de production orale (car davantage de productions, de réemplois de structures, ...) et nous nous basons exclusivement sur les réponses (spontanées ou non) sous forme d'énoncés contenant un verbe. Notons qu'elles ne rendent pas compte de la compréhension et production de la totalité des apprenants mais restent caractéristiques d'objectifs atteints par certains. L'étude est par conséquent **qualitative**.

²²⁰. Cf. partie 2, chapitre 1, partie intitulée « Méthodologie d'observation ».

Dans le cours 3 effectué par le PA, 28 TP (tours de parole) correspondent à une prise de parole en réponse à une question du PA et 4, à une prise de parole spontanée, toutes sous forme d'énoncés contenant un verbe. Les réponses représentatives des objectifs atteints sont issues de notre corpus²²¹. Les apprenants du PA comprennent et explicitent le fait dont il est question, ils observent le contexte, le décor et les éléments qui apportent des indices pour la compréhension linguistique, ils comprennent et devinent par l'observation (objectif communicatif), s'expriment (peu) sur le thème des jeux et de l'argent (objectif socio-culturel), utilisent le lexique lié aux jeux, aux jeux de hasard et la concordance des temps : si+imparfait/conditionnel (objectif linguistique). Le travail effectué en production orale par les apprenants de PA est davantage typique d'une activité de compréhension écrite (CE) et l'objectif communicatif d'avancer des arguments et d'utiliser des verbes d'opinion, n'est pas complètement atteint (car pas réellement sollicité par l'enseignante). Il s'agit ici davantage d'une explication des proverbes donnés par l'enseignante.

207E?	<u>c'est un proverbe</u>
(...)	
248E6	<u>tout le monde aime l'argent//</u>
(...)	
273E2	<u>s'il prête à son ami il perdra son argent et son ami</u>
(...)	
279E8	[<u>je pense que::</u>] on peut prêter de l'argent à aux à mes amis
(...)	
287E?	<u>je préfère</u> être pauvre et heureuse
(...)	
300E9	<u>l'argent ne peut pas tout acheter</u>
301PA	l'argent n'achète pas tout\ ne peut pas tout acheter\ pour
302E13	E13 c'est oui on peut acheter tout\ l'amour la santé:= =non je je:: <u>ce n'est pas tout</u> mais on peut utiliser l'argent pour aider les autres
(...)	
322E7	<u>le prix ne peut pas présenter:: ne représente pas la valeur des choses</u>

²²¹ . Voir annexe 31: Retranscription du cours 3 du PA.

(...)	
355E7	l'argent est disponible mais <u>l'argent n'est pas fort en tout</u> mais il est assez est quand même fort
356PA	assez quoi//
357E7	euh:: l'argent n'est pas fort en tout mais <u>il est quand même</u> <u>fort</u>
(...)	
361E9	<u>l'argent ne fait pas tout\ mais si il n'y a pas d'argent il</u> <u>n'y a pas de bonheur</u>
362PA	l'argent ne fait pas tout\ mais si il n'y a pas d'argent il n'y a pas de bonheur\\
363E12	<u>c'est cette société</u>
(...)	
368E7	non non non/ mais la vie est déjà moins jolie qu'avant mais mes parents ils sont xxx xx <u>on peut vivre une vie moins jolie</u> <u>mais on doit vivre:: quand même</u>
(...)	
382E3	<u>mais si on ne travaille pas on ne gagne rien</u>

Dans le cours effectué par le PB, 11 TP correspondent à une prise de parole en réponse à une question du PB et 14, à une prise de parole spontanée, toutes sous forme d'énoncés contenant un verbe. Les réponses représentatives des objectifs atteints sont issues de notre corpus²²². Les apprenants du PB comprennent et explicitent aussi le fait de société dont il est question, ils observent le contexte, le décor, les personnages et les éléments qui donnent des indices pour la compréhension, ils comprennent et devinent par l'observation et s'expriment sur le sujet en utilisant des verbes d'opinion (objectif communicatif), ils s'expriment donc sur le thème des jeux, du bonheur et de l'argent (objectif socio-culturel), et utilisent le lexique lié aux jeux et aux jeux de hasard (objectif linguistique).

En production orale, le travail effectué ici par les apprenants de PB est plus succinct (dans la mesure où un problème technique est survenu). Par ailleurs, l'objectif linguistique d'utiliser la concordance des temps (si+imparfait/conditionnel) n'est pas atteint (car non sollicité par l'enseignante).

²²². Voir annexe 32: Retranscription du cours 3 du PB.

304EO ma mère achète des billets de loto
305PB ta mère achète chaque semaine un billet// c'est vrai//
306EO < ((avec un hochement de tête)) oui mais elle gagne pas>

(...)

309PB est ce que vous connaissez les personnes qui sont dans::

((COM: le PB éclate de rire avec les élèves))

qui sont obligés d'acheter des billets chaque semaine//
310EO mais mon père a perdu beaucoup [d'argent\]
311PB [c'est vrai//]
312EO mon père a perdu beaucoup d'argent
313PB tu dis ça\ c'est vrai//
314EO mon père est plus malchanceux\

(...)

321EG [dans ma ville natale y a beaucoup
d'accros]

(...)

323EG parce qu'ils sont:: ils sont [fous://]
324ED [surtout surtout les les les
mères:: de mes amis]

(...)

333EG il y a le loto illégal

(...)

373EA c'est parce que les casinos donnaient plus de l'argent aux
casinos de macao
374PB pourquoi on a a fait des casinos à macao//=
375ED =il obtient la xxx du gouvernement
376PB oui/ pourquoi//
377ED parce que le système économique est:: capi:: capitaliste

(...)

393PB et que sûrement il y a une partie de l'argent qui est fait avec
le loto qui va < ((geste avec deux mains dans les poches de son
pantalon)) dans les poches des fonctionnaires>
394EE [oui]
395E? [oui] bien sûr
396EO et personne surveille

(...)

399PB vous êtes d'accord//
400EE oui
401EN même si on ne joue pas:=
402EO =la corruption est dangereuse

(...)

414EN euh:: il faut de l'argent\ et en même temps de la capacité à
gagner de l'argent xx

Dans le cours effectué par le PB, notons que deux élèves (ED et EO) parlent beaucoup et s'accaparent de nombreux tours de parole. En participant à des co-locutions, elles sont toutes deux des (co)locuteurs actifs, sans pour autant être des sur-énonciateurs. En revanche, il arrive qu'elles assument cette posture, à certains moments, lorsque les co-actants leur reconnaissent un rôle linguistique, interactionnel et cognitif dominant (Rabatel, 2004a).

Cette **analyse qualitative** met en valeur le fait qu'une partie des objectifs du cours semble atteinte par les apprenants des deux classes.

Les deux enseignantes ont, au préalable, établi un **scénario pédagogique** (Pernin & Lejeune, 2004), selon les objectifs envisagés pour leur cours. Chacune décide de se pencher davantage sur un point ou un thème qui lui semble le plus pertinent et porteur d'échanges et de réflexion. C'est la raison pour laquelle tous les objectifs du cours ne sont pas forcément atteints : chacune a fait des choix stratégiques quant au contenu de son cours.

Dans le déroulement de la séance, il arrive aussi que l'enseignante doive faire face à des **imprévus** (Jean, 2008 ; Jean & Etienne, 2009) (intérêt plus ou moins important des élèves pour un thème, problème technique qui survient, etc.), ce qui peut entraîner une nouvelle orientation dans le cours et amener à une replanification « en direct » du contenu du cours (Lepoivre-Duc, 2004). L'enseignant doit donc savoir improviser et « replanifier » ses activités en fonction des aléas et des imprévus qui peuvent survenir lors de la séance²²³.

²²³. Cf. partie 1, chapitre 1, partie intitulée « L'étayage, stratégie enseignante, dans la classe de langue étrangère ».

Chapitre 4 : Analyse du cours 4, « *Les Français et le vélo* »

1. Avant le cours

1.1 Objectifs donnés à atteindre

Le matériel utilisé pour le cours 4 est un document authentique, un reportage, intitulé « *Les Français et le vélo* »²²⁴ (durée 2'12). L'objectif général de ce cours est d'effectuer une compréhension puis une production orale. Des objectifs plus précis, sont donnés à atteindre :

- **des objectifs communicatifs** (être capable de comprendre des interviews en contexte, de percevoir les enjeux de l'utilisation de tel ou tel moyen de transport et d'exprimer son opinion et d'argumenter sur des phénomènes de société),
- **des objectifs linguistiques et grammaticaux** (le lexique lié aux divers moyens de transports, ainsi qu'à l'environnement/l'écologie, la comparaison et les superlatifs)
- et **des objectifs socio-culturels** (la bicyclette, le tour de France et l'environnement/l'écologie).

1.2 Planification du cours

Concernant la planification/préparation de cours²²⁵ (Bressoux & Dessus, 2003 ; Blanchard-Laville & Nadot, 2004 ; Bucheton, 2009), les deux enseignantes observées n'adoptent pas tout à fait une attitude similaire quant à l'entrée dans la première activité de classe, comme c'est également le cas dans les trois cours précédents. Grâce à l'entretien pré-cours effectué avec chacune des enseignantes²²⁶, nous remarquons que la prévision de leur quatrième et dernier cours est en adéquation avec la mise en pratique qui suit. Le

²²⁴. Davantage d'informations concernant ce document dans la partie 2, chapitre 1, partie intitulée « Présentation des huit cours choisis » : « Intérêt pédagogique des supports ».

²²⁵. Cf. partie 2, chapitre 1, partie intitulée « Méthodologie d'observation ».

²²⁶. Voir annexe 26: entretiens pré-cours du PA et du PB, cours 4.

document écrit, de planification du cours²²⁷, valide lui aussi les différentes étapes programmées.

Le PA prévoit de commencer son cours par un premier visionnage de l'extrait vidéo, sans le son. Le travail donné aux élèves est donc de faire des hypothèses sur le contenu de celui-ci. Le PA compte ensuite faire une compréhension globale (avec vérification des hypothèses), avec le son, puis une compréhension plus détaillée. Pour aider les apprenants, elle divise le document audiovisuel en sous-parties en préparant des titres et des sous-titres. Les élèves doivent ensuite retrouver leur ordre. L'activité de production orale prévue, n'est pas un débat mais davantage une discussion. Le débat ne paraît pas être une priorité pour le PA. Elle nous confie également, qu'en tant que professeur non natif, elle a des difficultés avec le thème choisi (notamment le *vélib*²²⁸). En effet, ne possédant pas certaines données culturelles françaises, elle est dans l'obligation de faire des recherches afin de mieux se documenter.

Elle décrit le déroulement de son quatrième cours de la manière suivante.

2PA	sur les français et le vélo\ donc euh moi j'ai pensé de faire la première fois <u>l'hypothèse sans le son</u>
3I	hum hum
4PA	euh: on voit très bien qu'on parle des français enfin plutôt du vélo [dedans\]
5I	[hum hum]
6PA	donc je vais leur demander alors/ <u>tout le monde le sait on parle du vélo dedans/ mais quel aspect plus précisément/ on va aborder des aspects le vélo c'est pour:: je sais pas l'environnement/ ou il y a la compétition de prix et ils peuvent imaginer et j'espère qu'ils vont parler</u>
7I	hum hum
8PA	et après euh c'est plutôt <u>la deuxième vision avec le son mais ça reste quand même une compréhension globale\ une fois\ en même temps on peut vérifier l'hypothèse de quoi on parle dedans plus précisément/=</u>
9I	=oui
10PA	mais à mon avis le vocabulaire mais aussi la vitesse quand il parle c'est quand même assez vite rapide pardon/
11I	hum hum
12PA	et euh donc <u>pour les aider moi j'ai fait par exemple pour chaque petite partie j'ai fait un petit sous-titre un petit titre</u>
13I	d'accord
14PA	mais pas en ordre\ donc <u>je leur demande de regarder la deuxième fois avec le son et après essayer de mettre en ordre les petits résumés de chaque partie donc comme ça à l'aide des mots des</u>

²²⁷. Voir annexes 19 et 20: documents de planification enseignante du PA et du PB, cours 4.

²²⁸. Davantage d'informations en partie 2, chapitre 1, partie intitulée « Présentation des huit cours choisis ».

15I	<u>phrases ils comprendront mieux je crois le contenu</u>
16PA	d'accord
17I	et euh: et après moi vraiment personnellement je trouve qu'y a des termes peut être pas forcément très difficiles mais comme ils parlent vite on repère pas vraiment
18PA	hum hum
(...)	donc après <u>la compréhension détaillée euh je pense pas de poser directement oui telle ou telle question plutôt je vais écrire au tableau quelques mots qui bien sûr un lien avec le vélo\ ben avec notre sujet/</u>
34PA	(...)
35I	et après c'est plutôt <u>une petite discussion c'est même pas un débat</u>
36PA	hum hum
37I	je leur demande alors/ à votre avis le système vélib c'est une bonne idée// maintenant je peux dire ils vont tous comprendre OUI/ et alors est ce que c'est faisable en chine//
38PA	hum
39I	donc déjà les chauffeurs ils conduisent
40PA	oui/ oui oui/
(...)	alors <u>est ce que c'est faisable en chine// et sinon/ si on dit y a trop de monde et après la sécurité c'est pas garantie\ alors est ce que vous avez d'autres idées pour mieux protéger l'environnement parce que à la base ça c'est écologique</u>
46PA	(...)
47I	[en fait c'est] un mot valise vélo et libre\ liberté ou libre/ ou j'ai bien cherché et puis: moi je reconnais parce que euh sur le plan socioculturel moi je voudrais ou j'aurais voulu bien expliquer ou développer un peu plus sur vélib et aussi le tour de france tu vois// [de leur origine]
48PA	[oui]
49I	et maintenant: mais c'est un peu: déjà pour moi <u>il faut que je cherche des documents pour bien savoir tout ça</u>
50PA	bien sûr
	en tant que professeur natif peut être il le sait depuis l'enfance donc pour eux c'est moins de préparation et c'est plus spontané pour donner des détails et des anecdotes mais pour moi tout est nouveau [il faut que j'apprenne]

Le PB prévoit le même scénario qu'habituellement (remue-méninges, compréhension sans le son, avec le son et discussion/débat). Elle confie qu'elle a également dû faire quelques recherches concernant certains traits culturels (le *vélib*). En ce qui concerne la production orale, elle pense aussi davantage faire une discussion, un échange d'idées, qu'un débat. Elle décrit le déroulement de son cours de la manière suivante:

2PB	bon on va commencer par faire <u>un remue méninges sur les transports en général\ donc quels moyens ils connaissent/ quels moyens ils utilisent/ à quel endroit\ euh on va regarder le vidéo sans le son</u>
-----	--

3I	oui
4PB	j'ai préparé <u>cinq six questions de compréhension</u>
5I	d'accord/
6PB	ensuite <u>avec le son j'ai divisé le vidéo en deux parties</u>
7I	d'accord
8PB	euh: j'ai aussi préparé <u>des questions de compréhension globale et détaillée</u>
9I	très bien
10PB	et ensuite pour <u>la discussion j'ai des questions pour la classe entière</u>
11I	oui
12PB	donc <u>dans quelle ville est ce qu'on rencontre plus de vélos// pourquoi// et qu'est ce qu'on fait pour encourager l'utilisation du vélo//</u>
13I	d'accord
14PB	et euh ensuite <u>en petits groupes je vais leur demander quel moyen de transport est le plus sécuritaire/ écologique/ dangereux/ polluant/ etc</u>
15I	d'accord
16PB	et en fait à la fin si on le temps <u>quel moyen est ce qu'ils croient qu'on va utiliser dans le futur//</u>
(...)	
20PB	pour les sujets de discussion <u>j'ai fait un petit peu de recherche</u>
21I	hum hum
22PB	donc <u>en fait la discussion ça va vraiment dépendre si les étudiants sont bien informés sur le sujet ou pas</u>
23I	d'accord/ donc <u>on est plus dans une discussion pas vraiment dans un débat// plus échange d'idées/ apports de connaissances/</u>
24PB	<u>en fait je veux qu'ils débarquent sur c'est quoi le moyen le plus sécuritaire/ le plus dangereux/</u>
25I	et pourquoi/ d'accord\ en donnant des arguments des:
26PB	oui/

Comme à son habitude, le PB fait un remue-méninges : il sait ce qui est à amener en plus de ce que les apprenants savent déjà. Ici, ses apprenants récupèrent en mémoire leurs connaissances (Baddeley, 1986, 1993 ; Cyr & Germain, 1998)²²⁹. Le PA, quant à lui, préfère entrer directement dans l'activité par un visionnage.

Les mises en pratique des deux enseignants ont suivi les prévisions initiales. Le **scénario pédagogique** (Pernin & Lejeune, 2004)²³⁰ des deux enseignantes est relativement semblable en ce qui concerne les grandes étapes. Mis à part l'entrée dans le cours (le remue-méninges effectué par le PB à partir du mot « transport »), les deux enseignantes comptent faire une compréhension globale, suivie d'une compréhension détaillée, avant de passer à l'activité de production orale (de type discussion pour PA et PB).

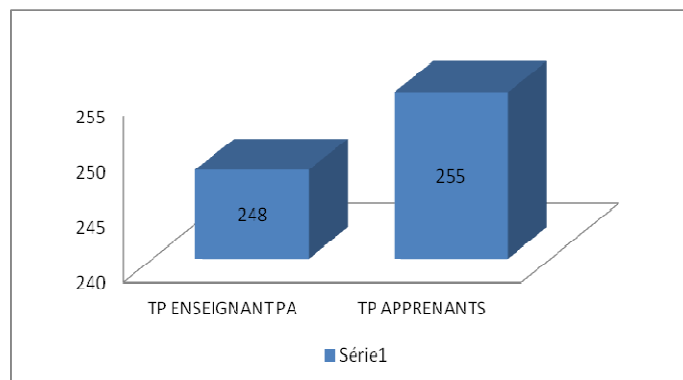
²²⁹. Les notions de « mémoire de travail » et de « mémoire à long terme » sont plus largement développées en partie 1, chapitre 2, parties intitulées « Esquisse d'une approche psycholinguistique de l'oral » et « La mise en œuvre dans la classe de FLE ».

²³⁰. Cf. partie 2, chapitre 1, partie intitulée « Méthodologie d'observation ».

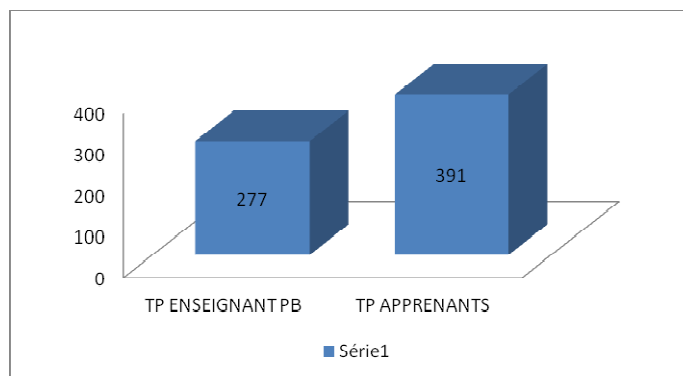
2. Pendant le cours

2.1 Fonctions d'étayage activées par les enseignants

Tout d'abord, bien qu'il s'agisse de cours d'oral (compréhension et production), la parole des deux enseignantes reste prépondérante. D'un point de vue **quantitatif**, le volume des tours de parole des enseignantes représente plus de quarante et un pour cent du nombre total des tours de parole.



Graphique 9: Nombre de tours de parole enseignant PA/apprenants (cours 4)



Graphique 10: Nombre de tours de parole enseignant PB/apprenants (cours 4)

Cours 4 : Tours de parole (TP) des 2 enseignantes (PA et PB)		
Professeurs	Professeur A (PA)	Professeur B (PB)
TP total	503	670
TP enseignants	248	277
% des TP enseignant	49,30%	41,34%

Tableau 26: Nombre et pourcentage des tours de parole de PA et PB Cours 4

Le volume des tours de parole du PB représente environ 41% du volume global de l'interaction, soit 277 énoncés sur 670. On observe un volume des tours de parole encore plus important chez le PA, environ 49% du volume global de l'interaction, soit 248 énoncés sur 503. Nous constatons ainsi dans les deux cours, mais de manière plus nettement plus significative chez le PA, une prise de parole très prononcée de la part des enseignantes.

PA, en prenant aussi souvent la parole a moins de chance de favoriser des collocations (Grandaty & Chemla, 2004 ; Rabatel, 2004a et b) chez ses apprenants (et par la même, de déléguer sa position de sur-énonciateur (Rabatel, 2002, 2004a et b, 2007)). En revanche, PB, avec un nombre de tours de parole moindre, paraît pouvoir davantage susciter des cycles polygérés chez ses apprenants.

Les analyses montrent qu'en ce qui concerne les tours de parole, le PA produit davantage d'énoncés que le PB, d'une part en nombre de tours de parole mais également en termes de durée (énoncés plus longs). D'autre part, la fréquence des tours de parole varie quelque peu d'un enseignant à l'autre : un sur deux pour le PA contre un sur deux à un sur trois pour le PB (cycles polygérés) (Grandaty & Chemla, 2004). Comme dans les exemples suivants²³¹:

25PB	vélo\ spatial\
26E?	autobus
27EH	a pieds
28E?	xx
29E?	métro
30PB	métro\
31EA	train
32EC	tg

²³¹ . Voir annexe 34: transcription du cours 4 du PB.

33PB	< ((en dirigeant ses index à droite et a gauche)) oui le train le tgv\>
(...)	
365PB	la voiture c'est le moyen de transport le plus populaire et le vélo se bat pour prendre sa place\\ (.) dernière question\ pourquoi les policiers utilisent-ils le vélo en ville//
366EE	<u>efficace</u>
367EB	<u>parce que c'est le plus efficace</u>
368EL	<u>plus efficace moins de pollution</u>
369PB	oui/ moins de pollution et :://

De manière générale dans le cours 4 de chacune des enseignantes, nous remarquons chez le PB, un nombre moindre de tours de parole et une durée plus brève de ces derniers. L'enseignante adopte ici une posture qui semble être celle de **l'effacement énonciatif** (Rabatel, 2003b, 2004a et b ; Grandaty & Chemla, 2004 ; Bucheton, 2009)²³²: le professeur se met en retrait de manière à laisser les apprenants interagir. Ceci constitue une stratégie d'enseignement mais aussi une stratégie d'apprentissage (Cyr & Germain, 1998), permettant au locuteur de donner l'impression qu'il se retire de l'énonciation. Ici, l'enseignante décentre sa position pour favoriser les interactions horizontales entre élèves et permet ainsi aux apprenants de s'exprimer davantage.

D'autre part, d'après les résultats, en ce qui concerne les fonctions d'étayage activées par les enseignantes, nous remarquons qu'en activité de compréhension orale, les fonctions assumées par les deux enseignantes sont assez similaires. Elles ont « l'air de se comporter » de la même manière. En revanche, ce n'est pas le cas pour l'activité de production orale où la proportion des fonctions d'étayage activée, varie d'une enseignante à l'autre. Dans ce quatrième cours, leurs pratiques pédagogiques paraissent assez proches en compréhension orale, mais moins en activité de production.

En compréhension orale (figures ci-dessous), notons que les fonctions les plus activées sont, d'une part, celle de **finalisation** (50% pour PA et 44% pour PB), puis celle de **feedback** (23% et 20%), celle de **maintien et de guidage de l'attention** (9% et 12%), **les gestes et les actions non-verbales** (8% et 11%), puis la fonction de **contrôle de la frustration** (7% et 9%) et enfin celle de **prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves** (2% et 3%). La fonction de **démonstration ou de présentation de**

²³² . Cette notion est plus largement développée dans l'analyse du cours 1.

modèles est très peu assumée, dans cette activité, par les deux enseignantes (1% pour chacune d'elles).

Les quelques petites variations observées entre les pratiques des enseignantes, sont visibles dans la fonction de finalisation, de feedback et celle de maintien et de guidage de l'attention. En ce qui concerne la fonction de **finalisation**, nous remarquons que le PA l'assume davantage (50% contre 44%) dans la mesure où elle établit la consigne, où elle pose de nombreuses questions, donne des informations et fait des demandes d'achèvement. Concernant la fonction de **feedback**, observons que c'est aussi le PA qui active davantage cette fonction (23% contre 20%), car elle procède à de nombreuses validations (directes, correctives ou par répétitions des propos des élèves), fait des rappels à des connaissances antérieures et pose des questions pour non-validation. La fonction de **maintien et de guidage de l'attention** est davantage assumée par le PB (12% contre 9%) : elle ajuste ses propos au rythme et aux besoins des élèves, elle rappelle la consigne et récapitule et résume la situation.

Les différences de pratiques, peuvent également être observées à travers la communication non-verbale : **l'utilisation des gestes et des actions non verbales**. En effet, le PA y fait peu appel (8%) alors que le PB assume cette fonction à 11%.

Grâce à notre analyse de corpus²³³, nous observons que le PA et le PB, même s'ils utilisent beaucoup le tableau (pour y noter des mots, des expressions, des phrases... : à 15 reprises pour PA et 9 pour PB), se déplacent peu ou pas dans la classe pour aller au devant de chaque élève (seulement à 2 reprises pour le PB et pas du tout pour le PA).

En revanche, ils font de nombreux gestes: le PA utilise beaucoup les gestes co-verbaux tels que les co-verbaux référentiels (9 fois), les co-verbaux expressifs (8 fois), et les co-verbaux de synchronisation (8 fois) pour cette activité de compréhension. Le PB utilise encore davantage ces gestes co-verbaux : il utilise notamment les co-verbaux référentiels (16 fois), mais également, les co-verbaux expressifs (14 fois), et à 2 reprises les co-verbaux de synchronisation.

Ci-dessous, deux figures rendent plus explicites les diverses fonctions d'étayage activées par les deux enseignantes, durant le cours 4, pour l'activité de compréhension orale.

²³³. Voir annexe 41: Analyse de corpus : Tableau des fonctions d'étayage activées par le PA, cours 4.

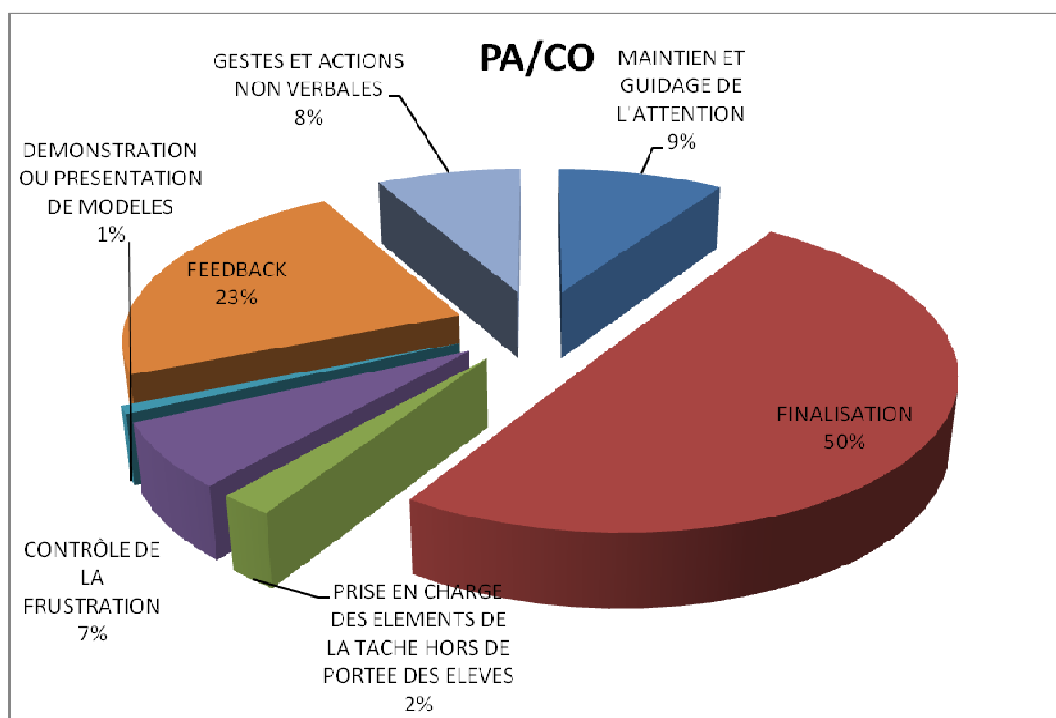


Figure 60: Fonctions d'étayage activées en compréhension orale par le PA (cours 4)

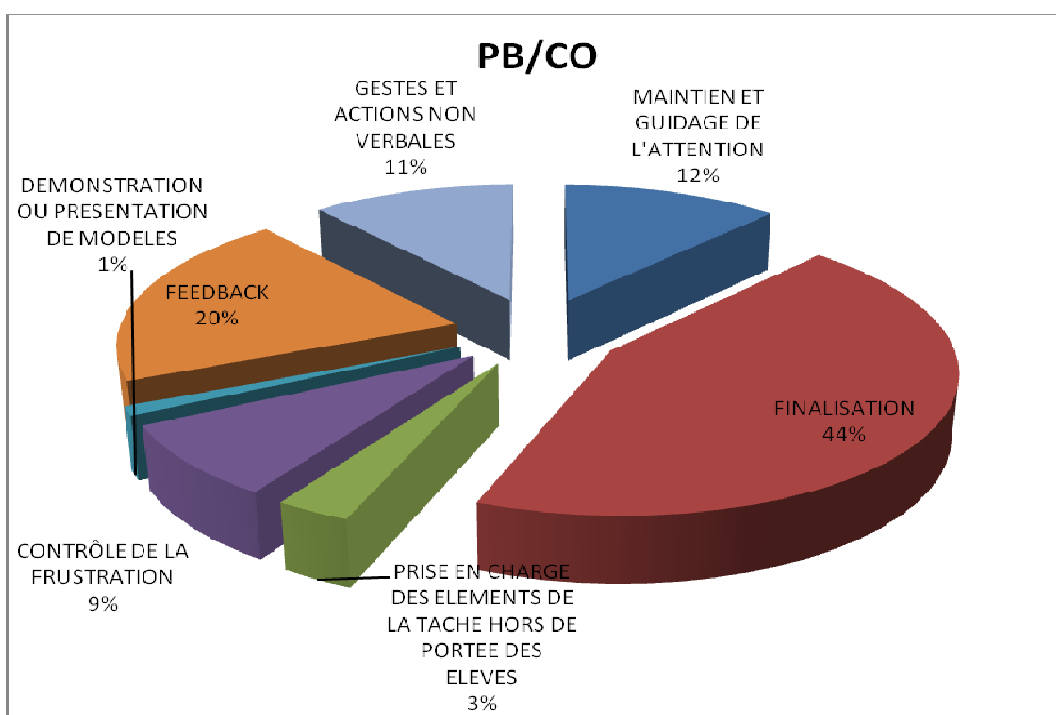


Figure 61: Fonctions d'étayage activées en compréhension orale par le PB (cours 4)

Pour l'activité de production orale (figures ci après), il est intéressant de remarquer que les deux enseignantes n'activent pas les mêmes fonctions d'étayage de manière semblable.

La fonction la plus activée est toujours celle de **finalisation** (39% pour le PA et 47% pour le PB), celle de **feedback** restant en seconde position (16% et 18%). Notons qu'intervient en troisième place la fonction de **contrôle de la frustration** (23% et 10%) puis celle de **maintien et de guidage de l'attention** (17% et 10%), puis les **gestes et actions non-verbales** (3% et 13%). Vient ensuite, au même niveau, celle de **démonstration ou de présentation de modèles** (1% pour les deux enseignantes) et la fonction de **prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves** (1% pour PA et PB).

Les deux figures suivantes rendent compte des diverses fonctions d'étayage activées par les deux enseignantes dans l'activité de production orale, pour le cours 4.

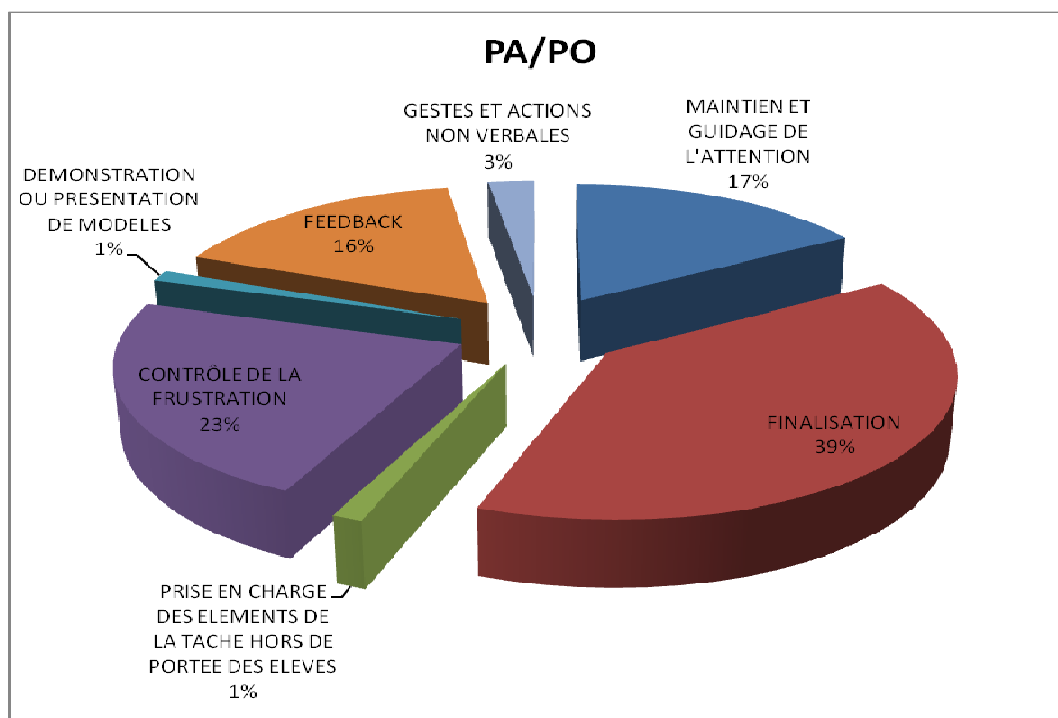


Figure 62: Fonctions d'étayage activées en production orale par le PA (cours 4)

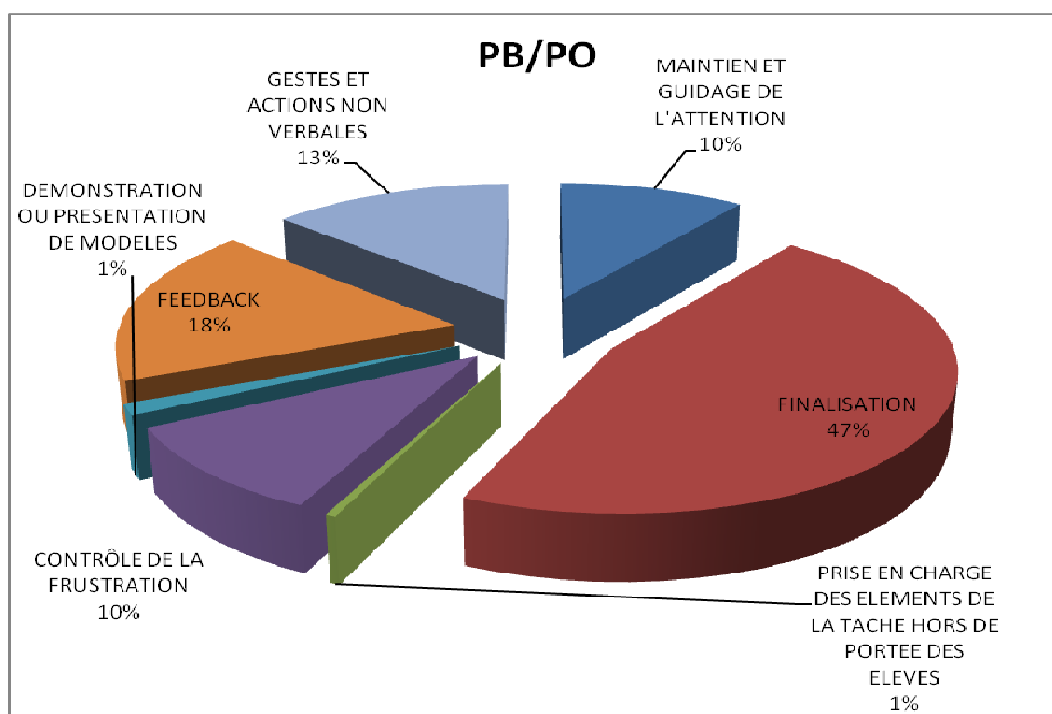


Figure 63: Fonctions d'étayage activées en production orale par le PB (cours 4)

Les différences observées en production orale entre les pratiques des enseignantes, sont visibles particulièrement dans la fonction de **finalisation**. En effet, le PA assume cette fonction à 39% alors que le PB l'assume davantage, à 47%. Une autre différence est visible dans la fonction de **contrôle de la frustration** car le PA active cette fonction à 23% alors que le PB ne l'active qu'à 10%.

Les différences de pratiques, lors de cette activité, peuvent également être observées à travers la fonction de **maintien et de guidage de l'attention**. En effet, le PB n'assume cette fonction qu'à 10% alors que le PA l'assume à 17%. Le PA effectue donc davantage d'ajustements au rythme et aux besoins des élèves, il rappelle la consigne et récapitule et résume souvent la situation.

Une autre différence de pratiques, peut également être visible à travers la communication non-verbale : **l'utilisation des gestes et des actions non verbales**. En effet, le PA n'y fait que peu appel (3%) alors que le PB assume cette fonction à 13%. Grâce à notre analyse de corpus²³⁴, nous observons que le PA utilise peu le tableau et les gestes co-verbaux : il n'utilise qu'à une seule reprise les co-verbaux référentiels et ceux de synchronisation (une fois également). Le PB utilise davantage de gestes co-verbaux : il utilise notamment les co-verbaux référentiels (12), mais également, les co-verbaux

²³⁴. Voir annexe 41: Analyse de corpus : Tableau des fonctions d'étayage activées par le PA, cours 4.

expressifs (12 fois), mais pas les co-verbaux de synchronisation. Il se déplace également dans la classe (à 4 reprises).

Ainsi, d'après l'analyse de notre corpus (cours 4 de chacune des enseignantes), nous remarquons que les stratégies d'étayage utilisées par les deux professeurs sont peu semblables en activité de production orale, mais restent très similaires en tâche de compréhension orale. Les fonctions d'étayage activées par les deux enseignantes sont moins similaires en production qu'en compréhension orales.

Il demeure tout de même que les deux fonctions les plus développées, à travers ces deux activités, sont la fonction de **finalisation** et celle de **feedback**. En effet, la fonction de **finalisation** est la plus prépondérante dans la mesure où, les enseignantes établissent les consignes (générales ou plus précises), font des rappels de celles-ci, posent énormément de questions (questions générales de contrôle de compréhension de la vidéo, des questions pour alimenter le débat, des questions de grammaire, de réflexion, de vocabulaire), donnent des informations/explications (tant sur le contenu de la compréhension orale que de compréhension générale, de nature grammaticale ou lexicale) et procèdent à des demandes d'achèvement (des ébauches sous forme de mots ou de phrases). La fonction de **feedback** occupe la seconde place des fonctions d'étayage les plus activées dans la mesure où les enseignantes valident les propos des élèves (validation directe, corrective ou par répétition des propos des élèves par exemple), vérifient les connaissances des apprenants et font des rappels à des connaissances antérieures.

Notons que la fonction de **feedback** est davantage activée en compréhension qu'en production orales: ce feedback cognitif est nécessaire en tâche de compréhension orale et se manifeste à travers les réactions de l'enseignante aux propos de ses élèves. Nous observons également que la fonction de **contrôle de la frustration** est davantage activée dans l'activité de production que de compréhension orales. Cette activation permet ainsi aux apprenants de davantage s'exprimer en activité de production orale. Les fonctions les moins sollicitées (et de manière relativement équivalente) par les deux enseignantes dans les deux activités de compréhension et de production orales sont: la fonction de **démonstration ou de présentation de modèles** (elles donnent peu d'exemples, modélisent et contextualisent peu) et la fonction de **prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves** (les reformulations de la compréhension orale ou des

propos des élèves, les auto-reformulations et les répétitions non-directes ne sont pas très fréquentes).

Le bilan présenté rendant compte de pratiques enseignantes quelque peu différentes, nous décidons d'aller plus avant et de pratiquer une analyse plus fine et plus précise au sein de chacune des fonctions d'étayage. Ceci nous amène à constater que les enseignantes (PA particulièrement) développent **des stratégies de contre-étayage** (Nonnon, 2001 in Grandaty & Chemla, 2004 ; Bucheton, 2009)²³⁵. Cela signifie que les stratégies utilisées par les enseignantes n'aident pas l'apprenant, mais bien au contraire, elles retardent le processus vers son autonomie d'apprentissage et donc son autonomie langagière (Germain & Netten, 2004).

Quelques exemples les plus parlants de ces stratégies de contre étayage sont donnés ci-dessous. Afin de mieux les observer, ils sont mis en parallèle avec les pratiques de l'autre enseignante.

Tout d'abord, en activité de compréhension orale, au sein de la fonction de **finalisation** (figures ci-dessous), nous ciblons une seule caractéristique qui est **la consigne**. La consigne et la tâche disciplinaire doivent toujours être bien établies et, de surcroît, au préalable de l'activité (Lebre-Peytard, 2002 ; Ducrot 2005 ; Grandaty & Chemla, 2004)²³⁶. De cette manière les apprenants savent sur quoi focaliser leur attention.

²³⁵. Cf. partie 1, chapitre 1, partie intitulée « L'étayage, stratégie enseignante, dans la classe de langue étrangère ».

²³⁶. Cf. partie 1, chapitre 2 partie intitulée « La mise en œuvre dans la classe de FLE ».

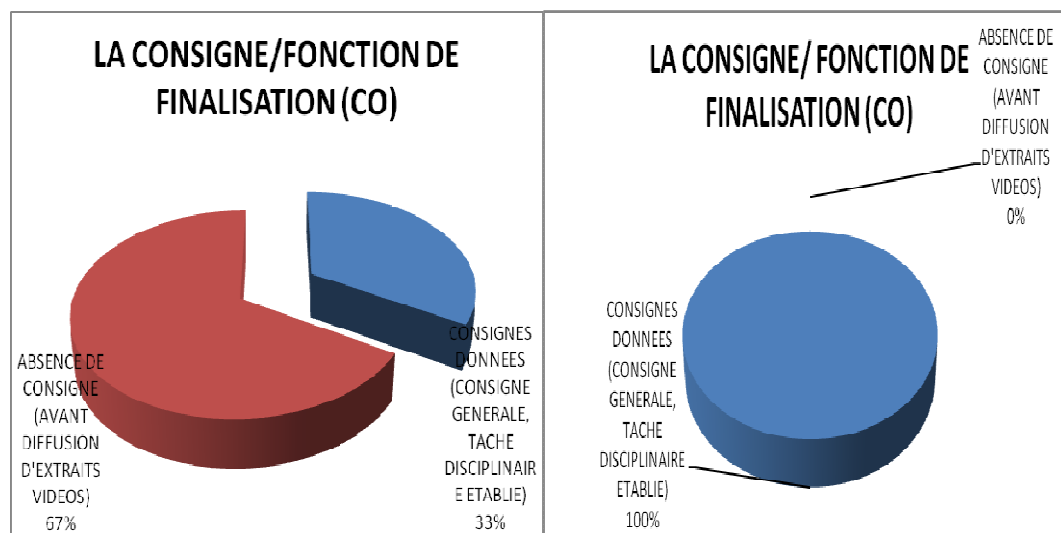


Figure 64: Fonction de finalisation de PA et PB. La consigne dans l'activité de compréhension orale (cours 4)

En tâche de compréhension orale, nous observons que le PA donne clairement la consigne et que la tâche disciplinaire est bien établie à 33%. En tâche de production orale, la consigne est toujours bien établie par les deux enseignantes. Prenons plusieurs exemples issus de notre corpus²³⁷ : lors du premier visionnage sans le son, puis avec le son et ensuite au moment de l'activité de production.

- 10PA donc voila on va passer euh:: passer la vidéo\ je peux vous dire que c'est aussi un extrait un extrait de: d'une émission d'un journal télévisé de vingt heures sur france deux d'accord/ un journal et vous allez trouver enfin <((en posant l'index sur le coté du front)) vous faites des hypothèses> on parle du vélo d'accord mais plus précisément/ c'est euh:: quel aspect/ aspect vous comprenez// (consigne donnée)
- (...)
- 18PA oui écologie\ donc maintenant on va passer à la vidéo vous regardez les images et vous faites des hypothèses d'accord// (consigne donnée)
- (...)
- 166PA ça c'est les points principales dans la vidéo dans dans dans le reportage\ donc < ((en lisant)) l'enthousiasme des français pour le vélo dans le passé\ donc vous allez mettre en ordre d'accord// et aujourd'hui les vélos regagnent regagner xx leur place dans les grandes villes\ les cyclistes alors les cyclistes ce sont les gens qui font:: du vélo d'accord// les cyclistes se sont remis en selle (consigne donnée)

²³⁷. Voir annexe 33: transcription du cours 4 du PA.

(...)

428PA non c'est pas tout pour aujourd'hui faut finir l'oral\\ comme je dis < ((en montrant un mot écrit au tableau)) pour le vélib> c'est pratique\\ je vais vous poser des questions comme oui le système de vélib\\ donc maintenant comme tous les débats animés par: par: entre vous c'est toujours vous avez toujours les mêmes points de vue c'est bon\\ (.) hein/ le système de vélib c'est pas vrai/ personne n'est contre (.) donc ma question qu'en pensez vous/ oui qu'est ce que vous pensez de l'effet ou de système vélib// et est ce que c'est faisable en chine// (consigne de la PO établie avec questions)

La tâche disciplinaire est bien établie et une consigne est donnée au préalable: tout d'abord, regarder une vidéo et faire des hypothèses sur son contenu, puis remettre des parties dans l'ordre. Ensuite, pour l'activité de production orale, s'exprimer sur le thème du *vélib*. Les apprenants savent sur quoi se focaliser: l'enseignant guide leur attention. Dans ces courts extraits, la fonction d'étayage de finalisation est assumée.

En revanche, en activité de compréhension orale, il apparaît aussi que dans 67% des cas, cette même enseignante ne donne pas la consigne avant la diffusion de chaque extrait vidéo. En d'autres termes, l'enseignante lance les divers extraits de la vidéo sans donner de consigne au préalable. Prenons plusieurs exemples issus de ce même corpus. L'enseignante, en posant les questions après la diffusion de l'extrait vidéo, est obligée de repasser cet extrait de nombreuses fois et de répéter son contenu avec les élèves.

357PA le vélo\ ce n'est pas le responsable ou le client\ on soigne les vélos ok/ ici la petite reine c'est le surnom du vélo\ oui: (.) d'accord// la petite reine vélo < ((geste des deux poings face à face comme pour courir)) pour faire du sport> (pas de consigne)

((COM: le PA remet la vidéo))

"la clientèle/ beaucoup d'habitues pour qui le vélo est le moyen de transport idéal\\"

donc la clientèle trouve que le vélo c'est un moyen de transport idéal\ alors je vous demande de trouver pourquoi// (elle récapitule elle-même)

((COM: le PA remet la vidéo))

"femme- c'est plus pratique moins polluant et::: voila/"

(...)

371PA entre cinquante et cent (pas de consigne)

	((COM: le PA remet la vidéo)) "on en rencontre entre cinquante et cent\\ voix off- en deux mille sept les ventes de vélo de ville ont augmenté de trente cinq pour cent\\ les citoyens s'équipent à vitesse grand v\\"
	et après/ c'est le responsable qui parle qui explique\ il y a vraiment quelque chose qui se passe alors la question c'est (.) qu'est ce qui se passe//
	((COM: le PA remet la vidéo))
(...)	
381PA	moi je vais l'utiliser plus/ (pas de consigne)
	((COM: le PA remet la vidéo)) " voix off- longtemps la bicyclette a été la petite reine des routes de province\\"
	longtemps la bicyclette était: bon/ (.) (question posée après)
(...)	
385PA	RIngard très bien/ (pas de consigne)
	((COM: le PA remet la vidéo)) "le tour de france a contribué à la passion tricolore pour le vélo\\ archive- plus que jamais la bicyclette mérite son surnom de petite reine\\"
386E?	petite reine
387PA	la petite reine MERite mérite comme surnom la petite reine ouais/ (pas de consigne)
	((COM: le PA remet la vidéo)) "voix off- mais en ville"
388EE	[mais en ville]
389PA	[mais en ville] on va écouter\ (simple répétition de l'extrait)

A l'opposé, en activité de compréhension et de production orales, le PB donne toujours la consigne au préalable : la tâche disciplinaire est bien établie. Prenons plusieurs exemples, issus de notre corpus²³⁸. Comme dans les cours précédents, le PB commence son cours par un remue-méninges. S'ensuit un visionnage sans le son, puis avec le son, avec des questions de compréhension de la vidéo et enfin, une tâche de production orale. Dans les extraits suivants, les consignes sont données à l'avance, avant le visionnage de la vidéo: les étudiants focalisent leur attention sur des objectifs précis.

²³⁸. Voir annexe 34: transcription du cours 4 du PB.

97PB	ok/ c'est assez\\ on va regarder un petit vidéo\ d'abord sans le son et j'ai préparé des questions\\ écrivez les/ d'accord/ (.) <u>qui sont les personnages// (.) qui sont les personnages// (.) quels sont les lieux// (.) personnages\ lieux\ (.) de quelle ville est-il question// on est dans quelle ville//</u> (consigne bien établie avec questions)
98E?	ville/
99PB	ville\ <u>quel évènement sportif nous présente-on// évènement sportif\\</u> (.)
100EN	xx
101PB	non\ <u>quelle est la date de cet évènement// (.) date\\ (.) ok/ et à la fin on va voir des gens qui sont de même profession\ c'est quoi la profession de ces gens//</u> vous allez les reconnaître\\ (consigne bien établie avec questions)
(...)	
203PB	mais < ((en montrant le bas d'un carré)) en bas c'est écrit gardien de la paix> (.) donc les deux ça va\\ ok/ (.) bon/ je vais vous donner les questions pour la compréhension avec le son\\ (.) écrivez/ <u>quel est le nom des présentateurs// le nom des présentateurs// (.) qu'est ce qu'on fait dans la boutique vélos parisiens// qu'est ce qu'on fait exactement// là vous savez\ qu'est ce qu'on fait dans la boutique du vélos parisiens// comment est ce qu'on surnomme le vélo// l'autre mot pour dire le vélo//</u> (consigne bien établie avec questions)
204EAetEB	bicyclette
205PB	< ((en riant)) non/> <u>qui utilise le vélo// (.) pourquoi// dernière question\ quels sont les chiffres// quels sont les chiffres//</u> (consigne bien établie avec questions)
(...)	
475PB	non c'est la chine/ ok/ bon maintenant en équipe de trois euh j'aimerais que vous discutiez chut/ donc que vous discutiez hum:
476EN	discutez
477PB	non/ j'aimerais que vous [discutiez\ subjonctif\]
478EO	[discutiez\ subjonctif\]
479EN	ok/
480PB	ok/ vous connaissez tous l'avion/ la moitié d'entre vous l'a déjà pris et j'aimerais que < ((en désignant des groupes de trois personnes)) <u>trois trois trois trois\ donc toi t'es là et toi t'es là bas ok/ comme ça></u> et vous < ((en désignant un groupe)) <u>j'aimerais que vous trouviez:: discutez ensemble pourquoi est ce que l'avion c'est le meilleur moyen de transport//</u> (consigne de la PO bien établie avec travail à effectuer en groupe)
(...)	
485PB	oui/ <u>vous allez vous disputer\ on va discuter et vous allez vous disputer\\</u> mais là vous avez seulement euh:: <u>douze minutes\</u> (consigne de la PO bien établie avec temps de préparation donné)
(...)	
487PB	<u>faites une liste de vos arguments\ et dans dix minutes on va</u>

	<u>faire < ((en joignant ses deux mains l'une contre l'autre)) la guerre></u>
(...)	
492PB	<u>chaque personne doit présenter un argument différent</u> (consigne de la PO bien établie)

En ce qui concerne la fonction de **prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves** (figures ci après), nous remarquons que, en activité de compréhension orale, le PA assume cette fonction à 44% dans la mesure où elle reformule, répète des expressions issues de l'extrait vidéo (répétitions non directes c'est-à-dire pas directement après la fin de l'écoute ; pour que les élèves les intègrent), etc. En revanche, elle développe des stratégies de contre-étayage car elle effectue des répétitions directes des extraits de la vidéo (et de simples lectures de mots) à 56% : une fois l'extrait visionné et écouté, elle répète elle-même le contenu de celui-ci sans attendre la réponse des élèves. Ces données sont caractéristiques d'une trop grande prise en charge par le PA.

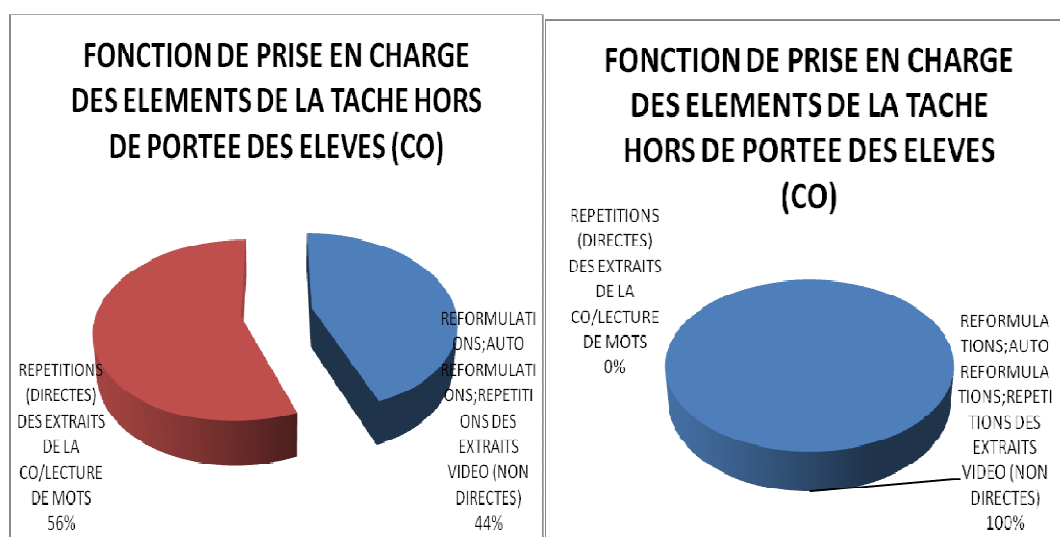


Figure 65: Fonction de prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves de PA et PB- Activité de compréhension orale (cours 4)

Un exemple issu de notre corpus²³⁹ est présenté ci-dessous.

²³⁹ . Voir annexe 33: transcription du cours 4 du PA.

353PA les vélos/ donc

((COM: le PA remet la vidéo))
**"voix off- un pneu qui se dégonfle\ un garde boue mal vissé\
dans cette boutique parisienne aux allures rétro on soigne tous
les bobos de la petite reine\\"**

on soigne tous les bobos [de la petite reine] (répétition directe des
extraits de la CO)

354EE [de la petite reine]

(...)

387PA la petite reine MEríte mérite comme surnom la petite reine
ouais/

((COM: le PA remet la vidéo))
"voix off- mais en ville"

388EE [mais en ville]

389PA [mais en ville] on va écouter\ (répétition directe des extraits de la CO)

(...)

((COM: le PA remet la vidéo))
**"il n'y avait guère que les policiers à vélo pour trouver ça
pratique\\"**

402EE [il n'y avait guère que les policiers qui trouvaient ça
pratique]

403PA [il n'y avait guère que les policiers qui trouvaient ça
pratique] et aujourd'hui qu'est ce qui se passe// (répétition directe des
extraits de la CO)

((COM: le PA arrête la vidéo sur une image))
ce sont les policiers

((COM: le PA remet la vidéo))
**"aujourd'hui le deux roues est redevenu tendance dans les
grandes villes\\"**

404EE [grande ville]

405PA [les deux roues::] comment// (répétition directe des extraits de la CO)

(...)

413PA oui/ si y a un embouteillage\ si on a un vélo on peut arriver
beaucoup plus tôt\\ donc il a utilisé un autre mot pour

((COM: le PA remet la vidéo))
**"c'est un moyen d'intervention efficace et même un bon outil
pour nouer le contact avec la population\\"**

un bon outil pour nouer nouer le contact avec la population\
nouer le contact (répétition directe des extraits de la CO)

((COM: le PA va écrire le mot au tableau))

Le PB assume complètement cette fonction en compréhension orale car elle effectue des répétitions des extraits de la vidéo (non-directes) pour intégration, elle reformule les propos des élèves et également les siens pour une meilleure compréhension, comme dans ces exemples issus de notre corpus²⁴⁰.

270PB	<u>bien c'est parfait//ok/ (.) comment est ce qu'on surnomme le</u> <u>vélo// c'est quoi le nom qu'on donne au vélo//</u> (auto-reformulation)
(...)	
316PB	<u>qu'est ce qui a contribué/ qu'est ce qui a aidé concrètement //</u> (auto-reformulation)
(...)	
318PB	<u>contribuer (.) à la passion pour le vélo// bref qu'est ce qui</u> <u>fait que aujourd'hui on aime le vélo//</u>
319EB	on aime le vélo
320PB	<u>pourquoi est ce qu'aujourd'hui < ((geste des deux mains</u> <u>englobant tous les élèves de la classe)) tout le monde> fait du</u> <u>vélo//</u> (auto-reformulation)

Les deux figures ci-après rendent compte que la fonction de **feedback**, en activité de compréhension orale, est nettement assumée par les deux enseignants. En revanche, il semblerait que le PA développe des stratégies de contre-étayage dans la mesure où elle donne (à 1%) directement la solution à une question posée : dans ce cas précis, le feedback de la part des élèves ne peut avoir lieu. Dans ce cours 4, ce n'est pas le cas avec le PB.

²⁴⁰. Voir annexe 34: transcription du cours 4 du PB.

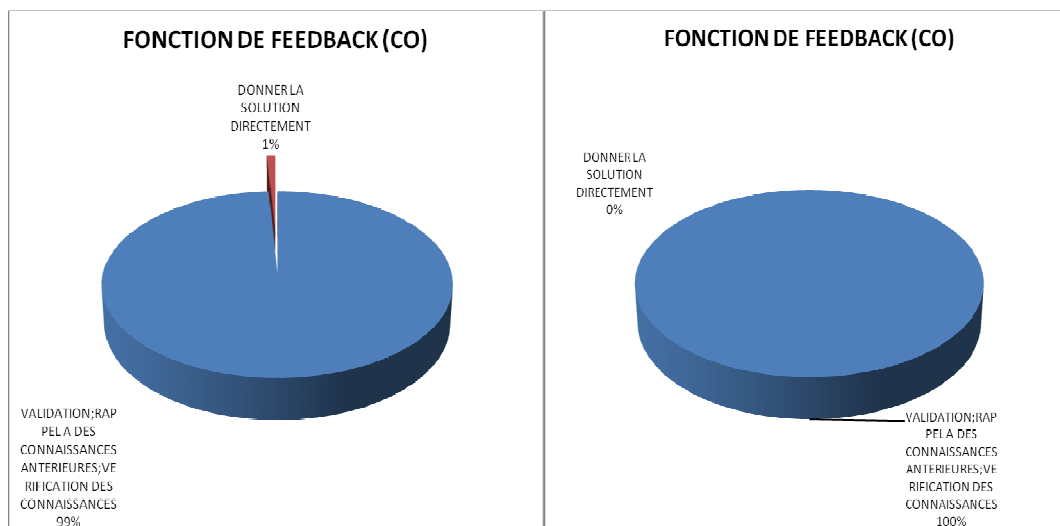


Figure 66: Fonction de feedback de PA et PB. Activité de compréhension orale (cours 4)

L'exemple suivant, tiré de notre corpus²⁴¹, illustre bien ce fait.

278PA	oui boom c'est vrai ça passe trop vite\ <u>soigner tous les bobos</u> // <u>en fait on dit dans cette boutique on soigne tous les bobos de:://</u>
279EE	clients/
280PA	pas soigner tous les bobos des:: clients/ <u>la petite reine::</u> (donne la solution directement)

Dans cet extrait, le PA donne la réponse et ne laisse pas de temps de réflexion aux apprenants pour répondre. Les élèves sont davantage en situation d'écoute que de production.

Cette technique suscite peu d'effort cognitif de la part des apprenants. Avec ce guidage très complet, assuré par le PA, les élèves ne sont pas réellement associés à la réalisation de l'activité ; le partage de la tâche est réduit et par conséquent la tentative de transfert d'initiative aux apprenants échoue. A ce moment là de la séance, la fonction d'étayage de feedback est peu assumée.

Ainsi, à travers l'analyse du cours 4, nous observons que les fonctions d'étayage assumées par les deux enseignantes ne sont pas similaires en production orale mais sont

²⁴¹. Voir annexe 33: transcription du cours 4 du PA.

relativement proches en compréhension orale (néanmoins, les fonctions les plus activées restent toujours celles de **finalisation** et de **feedback**). En procédant à une analyse plus fine au sein de chacune des stratégies d'étayage, il apparaît qu'une des enseignantes (PA) développe des stratégies de contre étayage.

Le PA ne donne pas toujours clairement la consigne à suivre, et la tâche disciplinaire n'est pas forcément clairement établie (fonction de finalisation), elle effectue des répétitions directes des extraits de la compréhension orale et de simples lectures de mots (en activité de compréhension orale / fonction de prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves) et elle donne, elle-même, trop rapidement la solution (fonction de feedback). Dans ce cours 4, le PB ne développe pas de stratégie de contre-étayage.

Nous nous interrogeons donc désormais sur l'impact des diverses stratégies d'étayage (et de contre-étayage) assumées par les enseignantes, sur la performance (entendue comme caractéristiques des réalisations verbales) des apprenants, en compréhension et en production orales.

2.2 Performance des apprenants

Tout d'abord, il paraît intéressant, avant de se pencher plus largement sur les types de prises de parole des apprenants, de voir quel est **leur taux de participation** dans le cours de chacune des enseignantes. Le but étant de voir le pourcentage de leur production (orale) (en termes de volume de tours de parole) au sein de chaque cours, en tâche de compréhension et de production orales.

Dans la première activité de compréhension orale (figures ci après), les apprenants du PA occupent 51% et ceux du PB 60%, du nombre total des tours de parole.

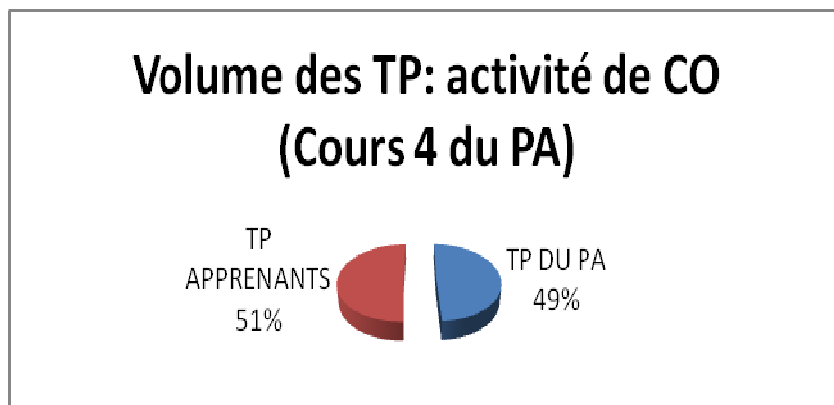


Figure 67: Volume des TP: activité de compréhension orale (cours 4 du PA)

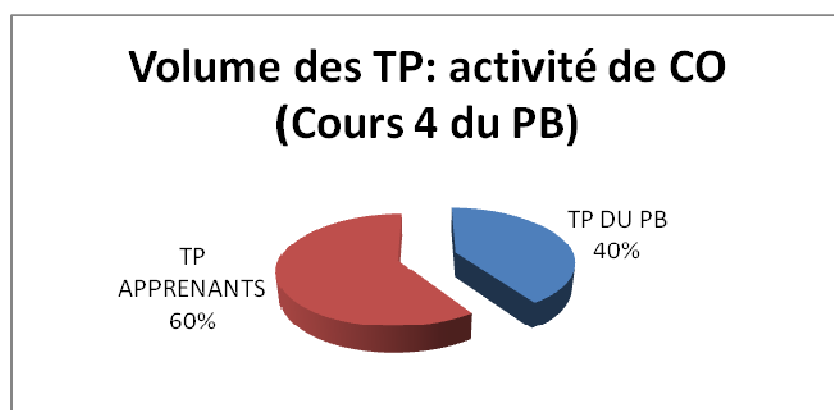


Figure 68: Volume des TP: activité de compréhension orale (cours 4 du PB)

En activité de production orale (figures ci-dessous), il semblerait que le PA garde 49% du volume total des tours de parole : les apprenants ne s'exprimant qu'à 51%. En revanche, le PB n'occupe que 43% du volume des tours de parole, laissant s'exprimer ses apprenants à 57%.

Comme précisé plus tôt, le PB adopte une posture qui semble être celle de **l'effacement énonciatif** (Rabatel, 2003b, 2004a et b ; Grandaty & Chemla, 2004 ; Bucheton, 2009)²⁴² : le professeur se met en retrait de manière à laisser les apprenants interagir. Retrait nécessaire dans une activité de production orale: l'enseignant décentre sa position pour favoriser les interactions horizontales entre apprenants. Nous remarquons d'ores et déjà, qu'en production orale, les apprenants du PB produisent davantage que les apprenants du PA.

²⁴². Cf. partie 1, chapitre 1, partie intitulée « L'étayage, stratégie enseignante dans la classe de langue étrangère ».

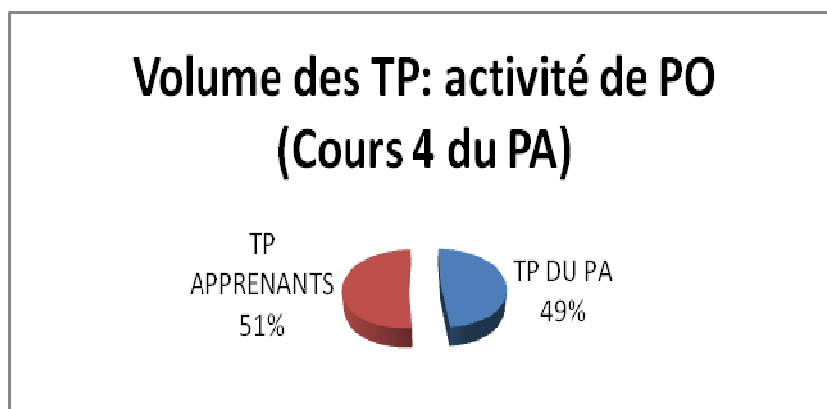


Figure 69: Volume des TP: activité de production orale (cours 4 du PA)

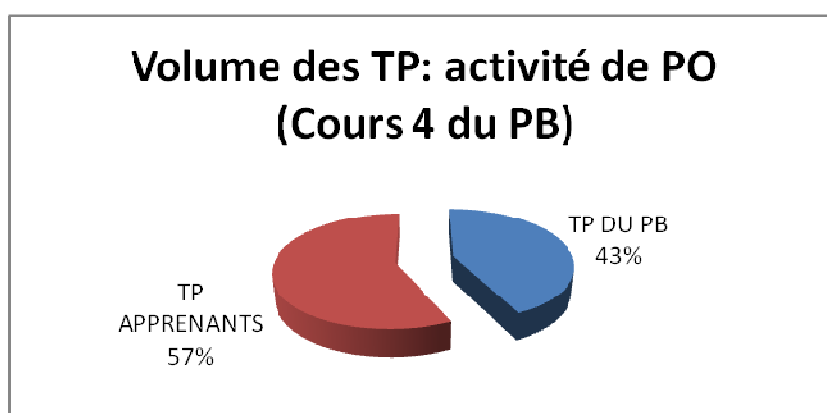


Figure 70: Volume des TP: activité de production orale (cours 4 du PB)

Comme précisé dans l'analyse des cours précédents, la quasi-totalité des interactions entre l'enseignant et les apprenants correspond à un schéma à structure ternaire de type: question/réponse/évaluation.

Grâce à l'analyse du corpus, divers types de prises de parole des étudiants sont définis. Pour la plupart, il s'agit de réponses (réponses correctes, sous forme de mots, d'expressions -maximum 3 ou 4 mots-, d'énoncés contenant un verbe, de réponses simples –oui/non-, pas de réponse), de répétitions (répétitions directes des extraits de la vidéo pour la compréhension orale ou des propos de l'enseignante), et de prises de parole spontanée (sous forme de mots, d'énoncés contenant un verbe ou encore de questions).

D'autres interventions sont rencontrées, dont nous ne tenons pas compte directement, telles que les propos inaudibles (peu nombreux ; même s'ils montrent une certaine quantité de TP non analysée) et **les réponses** aux questions d'ajustement du professeur (concernant le rythme des élèves, l'organisation de l'activité...), car elles sont peu révélatrices de la production des apprenants.

La consigne qui est donnée aux enseignantes est d'effectuer lors des deux périodes de cours²⁴³, une compréhension orale suivie d'une production orale (à équilibrer sur l'ensemble du cours). Chaque professeur a géré son cours à sa manière, ce qui fait que le temps alloué à chacune des activités varie d'une enseignante à l'autre (et par conséquent le nombre de tours de parole). C'est la raison pour laquelle les résultats ci-dessous sont présentés sous forme de pourcentage et non en valeur réelle.

Pour le cours 1, le PA a effectué la compréhension orale du TP 1 au TP 427 (=427 TP), puis la production orale du TP 428 au TP 503 (=76 TP). Rappelons que, pour la PO, les élèves ont discuté entre eux pour la préparation, environ une dizaine de minutes²⁴⁴.

D'autre part, le PB a procédé à la compréhension orale du TP 1 au TP 385 (=385 TP), puis à la production orale du TP 386 au TP 670 (=285 TP). Un temps de préparation à l'oral a aussi été effectué par les groupes d'apprenants du PB²⁴⁵.

Le cours 4 du PB paraît, à première vue, davantage équilibré en termes de temps alloué à chacune des deux activités, que celui du PA.

Les résultats présentés ci-dessous (en pourcentage), calculés par activité, sont donc à nuancer dans la mesure où le temps passé sur chacune des activités est différent d'un enseignant à l'autre. Le tableau suivant nous éclaire quant à ces proportions.

Activités/Enseignants	CO	PO
PA	427= 66'23	76=17'39
PB	385= 38'05	285=26'83

Tableau 27: Quantité de tours de parole (TP) et durée des activités de compréhension orale et de production orale par enseignant (PA et PB) cours 4

Pour l'activité de compréhension orale du PA²⁴⁶ (figure ci-dessous)²⁴⁷, nous remarquons que les productions des apprenants sont pour la plupart des réponses à des questions de l'enseignant, sur la compréhension de la vidéo, **réponses** qui sont **correctes** et

²⁴³. Deux périodes = environ 1h30 au total

²⁴⁴. Préparation en groupes, filmée, inaudible et non retranscrite.

²⁴⁵. Préparation de la même durée que dans le cours du PA : une dizaine de minutes.

²⁴⁶. Voir annexes 49 et 50 : tableaux des performances des apprenants de PA et PB, cours 4.

²⁴⁷. Dans les figures qui suivent, le terme de "phrase" = énoncé contenant un verbe.

qui se présentent sous forme de **mots** et d'**expressions** (25%), sous forme d'**énoncés contenant un verbe** (10%), de **réponses simples** telles que oui/non (10%). A 10%, ils ne donnent **aucune réponse**. A 10% également, leur **réponse** est **incorrecte**, mais ce pourcentage témoigne quand même de leur participation. Ils font de nombreuses **répétitions** (18% au total : 10% de répétitions directes des extraits de la vidéo/lecture de mots et 8% de répétitions des propos du PA). La **prise de parole spontanée** n'est pas négligeable car elle représente 9% des interventions des apprenants : 3% sous forme d'énoncés contenant un verbe , 3% sous forme de mots et 3% sous forme de questions.

Ainsi, l'activité de compréhension orale effectuée par le PA favorise certaines interventions des apprenants :

- Un taux important de réponses correctes sous forme de mots et d'expressions (25%) et dans une moindre mesure, sous forme d'énoncés contenant un verbe (10%)
- Un taux relativement élevé de non-réponses, de réponses incorrectes et de réponses simples (oui/non) (10% chacun)
- Une prise de parole spontanée non négligeable (9%)

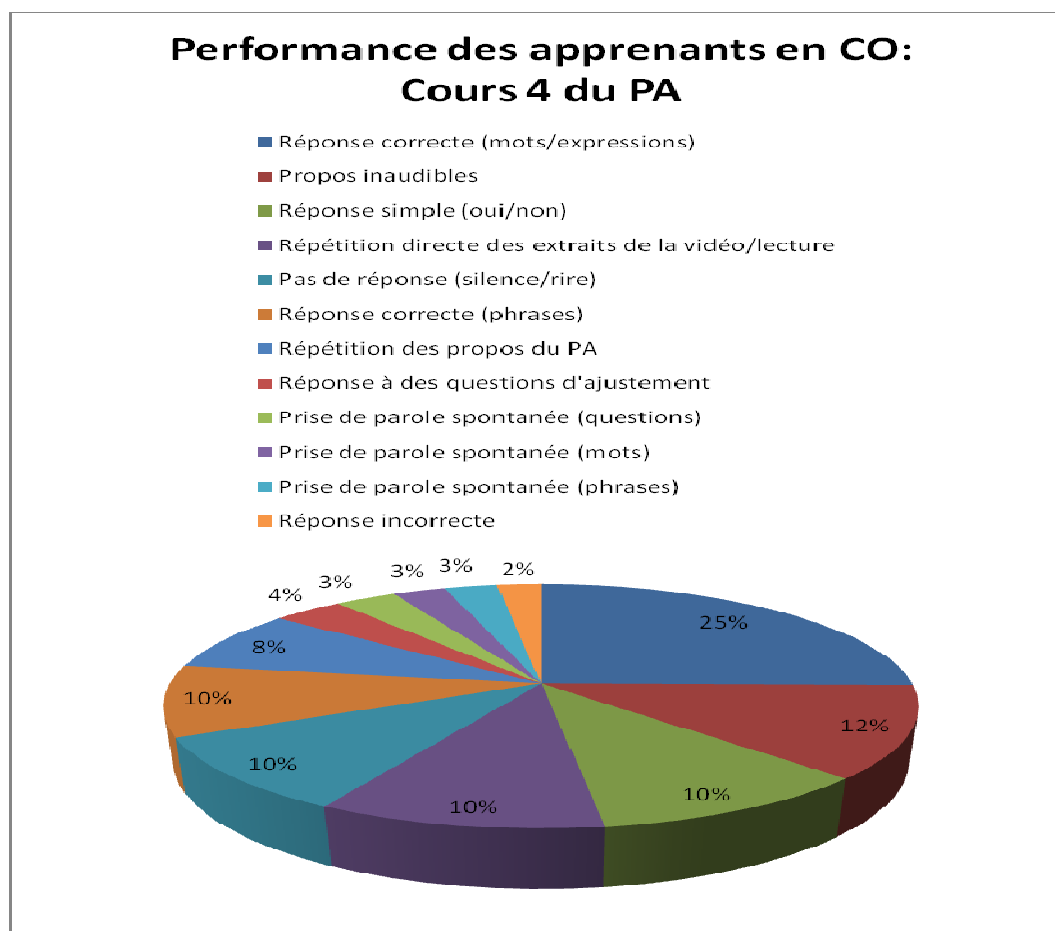


Figure 71: Performance des apprenants du PA en compréhension orale (cours 4)

L'activité de compréhension orale effectuée par le PB engendre un certain type de production de la part des apprenants (tableau ci après) : des **réponses correctes** sous forme de **mots** et d'**expressions** (35%), sous forme d'**énoncés contenant un verbe** (7%), des **réponses simples** (oui/non : 3%) et 2% de **réponses incorrectes**. Ils sont dans **l'impossibilité de répondre** à leur professeur dans 1% des cas. Leurs prises de parole prennent aussi la forme de **répétitions** (10% au total : 1% de répétitions directes des extraits de la vidéo et 9% de répétitions des propos du PB). **La prise de parole spontanée** est relativement élevée dans cette activité car elle représente 11% des interventions totales (6% sous forme de mots et 3% sous forme de questions et 2% sous forme d'énoncés contenant un verbe). Notons que dans ce cours 4, particulièrement dans cette activité de compréhension orale (mais aussi en production orale dans une moindre mesure), le pourcentage de propos inaudibles est extrêmement élevé (28% en compréhension orale et 21% en production).

En conséquence, l'activité de compréhension orale effectuée par le PB suscite certaines interventions des apprenants :

- En grande majorité, des réponses correctes sous forme de mots et d'expressions (35%)
- Un taux relativement élevé de répétitions (10%)
- Peu de réponses simples (oui/non), de non-réponses et de réponses incorrectes
- Une prise de parole spontanée relativement importante (11%)

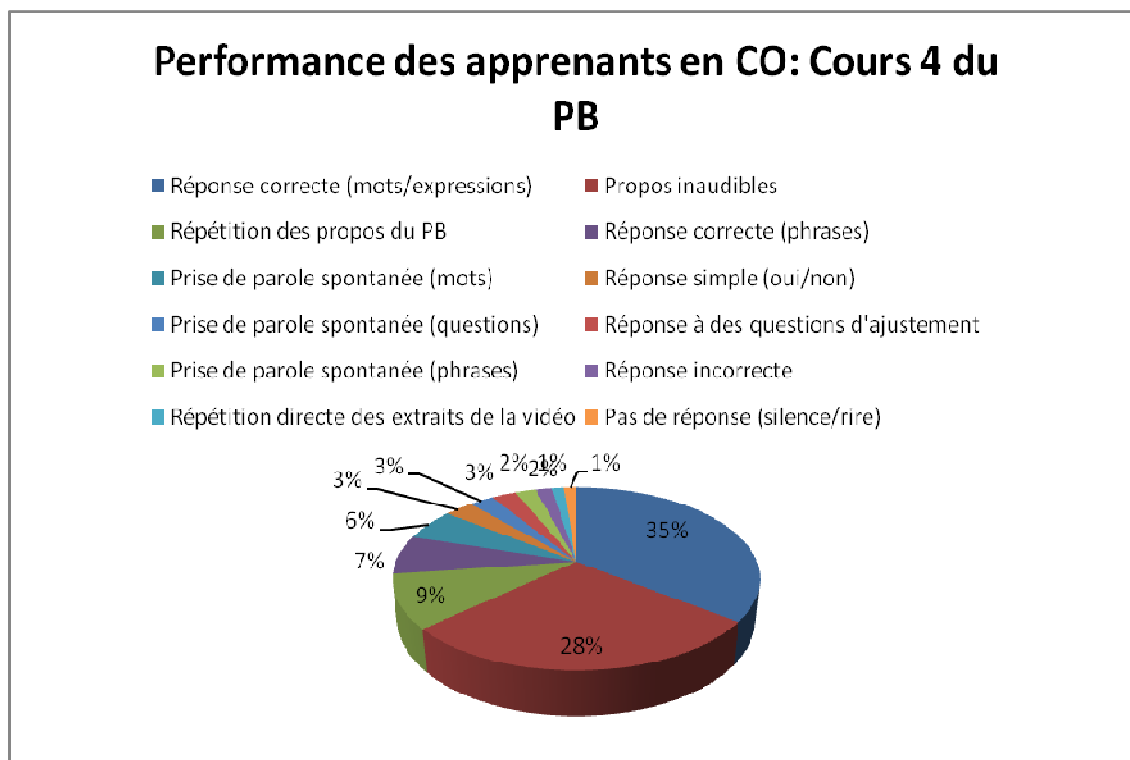


Figure 72: Performance des apprenants du PB en compréhension orale (cours 4)

En production orale, les diverses interventions des étudiants du PA prennent la forme suivante (tableau ci-dessous) : **une prise de parole en réponse à des questions du PA**, sous forme d'énoncés contenant un verbe (34%), sous forme de mots et d'expressions (7%), des **réponses simples** (oui/non : 27%) et pas de **réponses incorrectes et de répétitions des propos du PA**. Ils restent muets aux questions de l'enseignante à 2%. Le taux de **prise de parole spontanée** est non négligeable dans la mesure où il atteint 9% (4% sous forme d'énoncés contenant un verbe, 5% sous forme de questions et 0% sous forme de mots). Les étudiants ont réutilisé à 7% des **mots ou expressions appris lors de la compréhension orale**.

L'activité de production orale effectuée par le PA favorise certaines interventions des apprenants :

- Une forte prise de parole en réponse à une question du PA sous forme d'énoncés contenant un verbe (34%)
- Un taux très élevé de réponses simples (par oui ou non) (27%)
- Peu de non-réponses
- Pas de répétitions et de réponses incorrectes

- Une prise de parole spontanée non négligeable (9%)

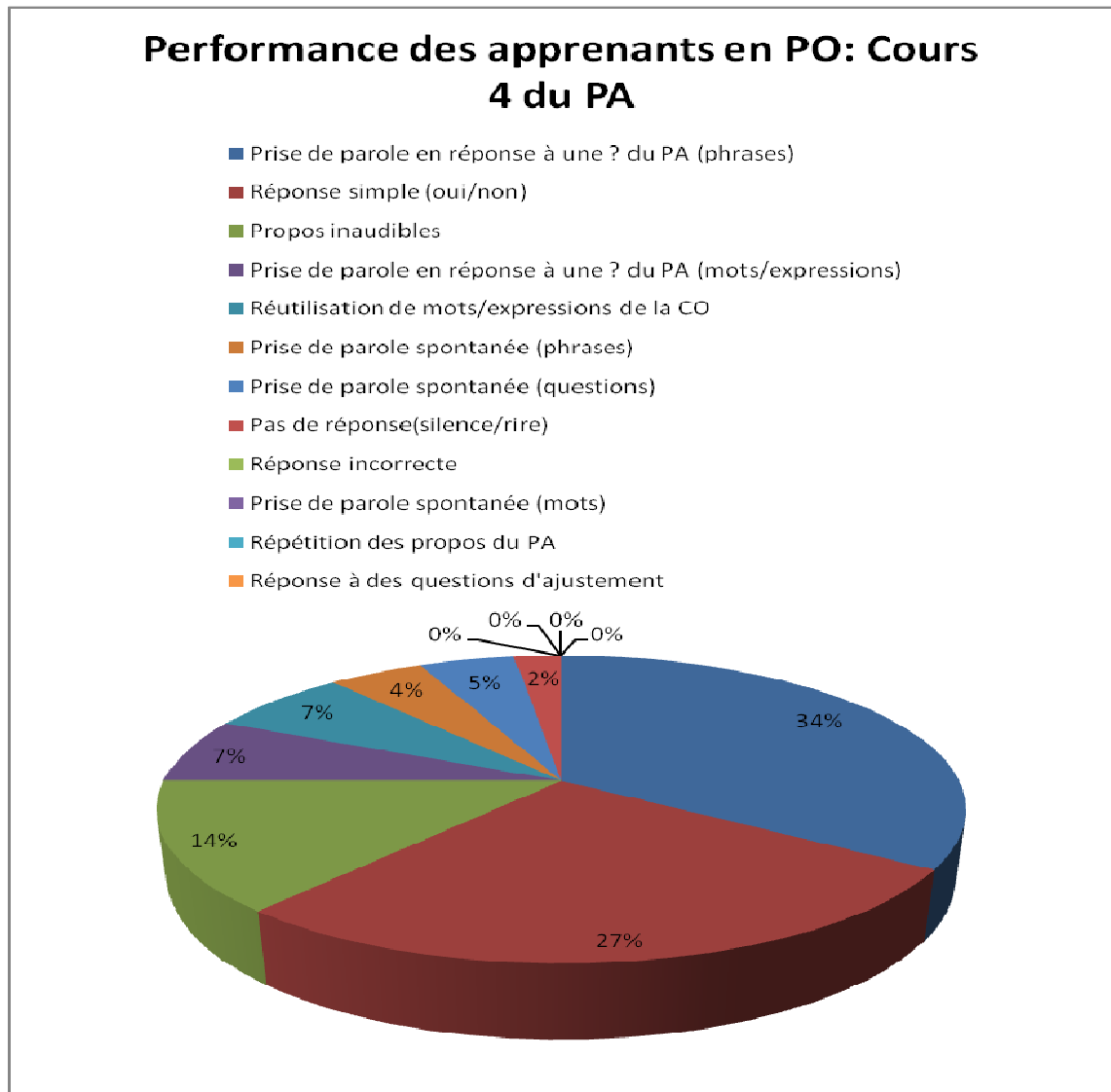


Figure 73: Performance des apprenants du PA en production orale (cours 4)

L'activité de production orale effectuée par le PB entraîne un certain nombre d'interventions des apprenants de type suivant : **une prise de parole en réponse à des questions du PB**, sous forme d'énoncés contenant un verbe (20%), sous forme de mots et d'expressions (13%), des **réponses simples** par oui ou non (9%), des **répétitions** des propos du PB (7%), et pas de **réponses incorrectes** et de **non-réponses**. Les étudiants n'ont pas réutilisé de **mots ou des expressions vus dans la compréhension orale**. Le PB traduit quelques mots en chinois à 1%. La **prise de parole spontanée** est assez élevée car elle correspond à 20% des interventions totales (14% sous forme d'énoncés contenant un verbe et 4% sous forme de mots ou d'expressions et 2% sous forme de questions).

Ainsi, l'activité de production orale effectuée par le PB suscite certaines interventions des apprenants :

- Une forte prise de parole spontanée (20%)
- Une importante prise de parole en réponse à une question du PB sous forme d'énoncés contenant un verbe (20%) et sous forme de mots et d'expressions (13%)
- Un taux élevé de réponses simples (oui/non) (9%)
- Peu de répétitions
- Pas de non-réponses et de réponses incorrectes

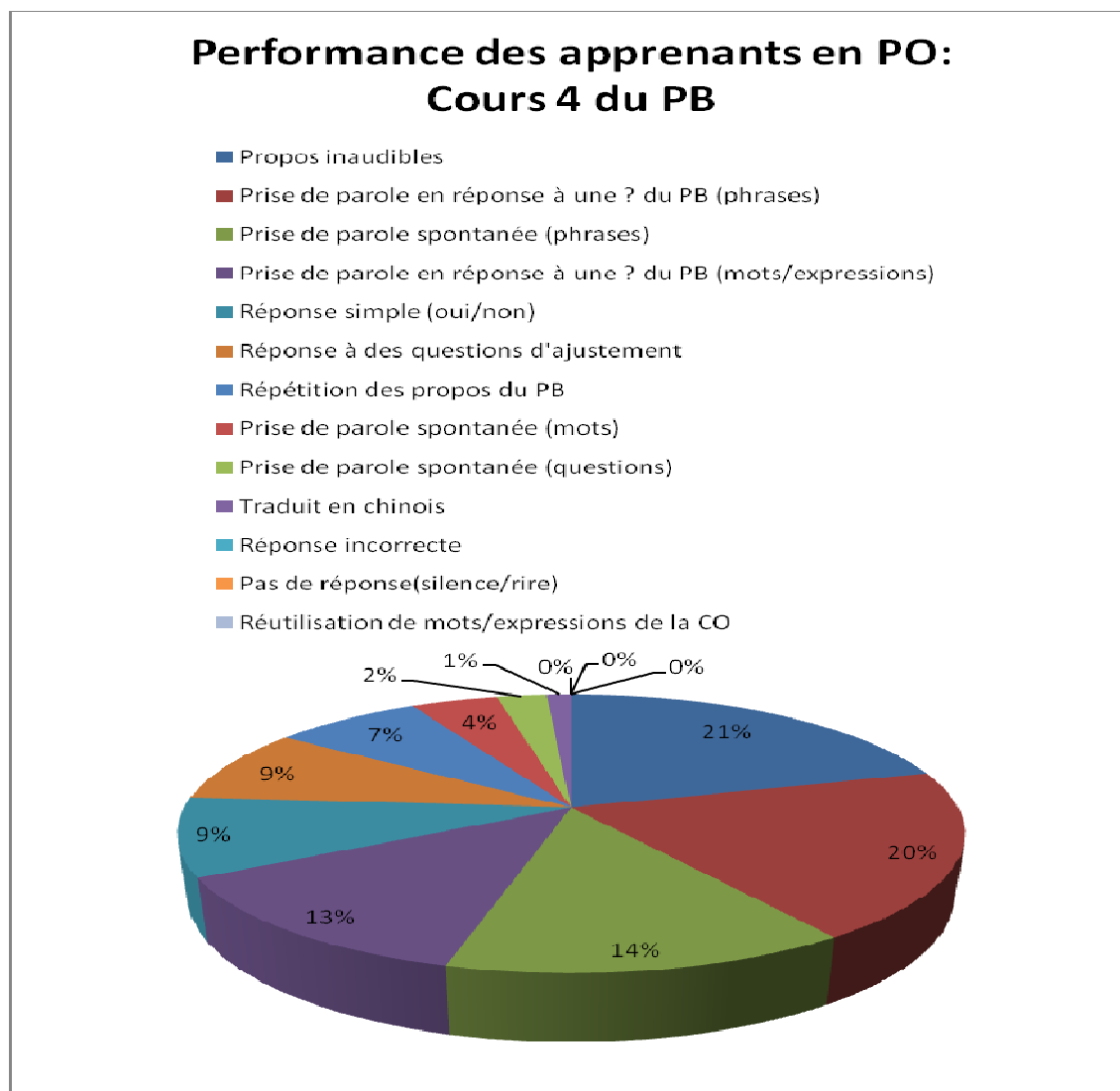


Figure 74: Performance des apprenants du PB en production orale (cours 4)

En guise de conclusion concernant le cours 4 des deux enseignantes, les résultats obtenus montrent que les productions des apprenants de PA et de PB sont différentes.

En effet, en compréhension orale, le PA favorise davantage les réponses correctes sous forme d'énoncés contenant un verbe et le PB, plus de réponses correctes sous forme de mots. Le PA entraîne davantage de réponses simples (oui/non). Les apprenants du PB produisent moins de non-réponses, de répétitions (des extraits de la vidéo et des propos de l'enseignante), et moins de réponses incorrectes que les apprenants du PA. La prise de parole spontanée, sous forme de mots, d'énoncés contenant un verbe et de questions est supérieure avec le PB. De manière générale, les propos du PB entraînent un taux de réponses correctes et de prises de parole spontanée (sous forme d'énoncés contenant un verbe, de questions et de mots) plus élevé (53%) que le PA (44%).

En activité de production orale, le PA suscite plus de réponses correctes, sous forme d'énoncés contenant un verbe (pas sous forme de mots et d'expressions), mais beaucoup plus de réponses simples (oui/non), et plus de non-réponses, que le PB. Les propos du PB entraînent plus de répétitions que ceux du PA. En revanche, la prise de parole spontanée, sous forme de mots, d'énoncés contenant un verbe et de questions, est largement supérieure avec le PB. De manière générale, dans le cours 4, en production orale, les propos du PB entraînent un taux de réponses correctes et de prises de parole spontanée (sous forme d'énoncés contenant un verbe, de questions et de mots) supérieur (53%) à celui du PA (50%).

2.3 Bilan de l'impact de l'étayage sur les performances des apprenants

Tableau 28 (ci-dessous) : Tableau récapitulatif de la performance des apprenants en compréhension et en production orales, selon les fonctions d'étayage activées par PA et PB, pour le cours 4

Tableau 28: Tableau récapitulatif de la performance des apprenants en compréhension et en production orales, selon les fonctions d'étayage activées par PA et PB, pour le cours 4

ACTIVITES	Compréhension orale		Production orale	
FONCTIONS D'ETAYAGE & PERFORMANCE APPRENANTS COURS 4	FONCTIONS D'ETAYAGE	PERFORMANCE DES APPRENANTS	FONCTIONS D'ETAYAGE	PERFORMANCE DES APPRENANTS
PA	Finalisation (50%); feedback (23%); maintien et guidage (9%); contrôle de la frustration (7%); prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves (2%); démonstration ou présentation de modèles (1%); gestes et actions non-verbales (8%) + contre-étayage (absence de consigne, solution donnée, répétition directe des extraits de CO...)	Réponse correcte sous forme de mots et d'expressions (25%); sous forme d'énoncés contenant un verbe (10%); réponse simple (10%); aucune réponse (10%); réponse incorrecte (10%); répétitions (18%); prise de parole spontanée, sous forme de mots (3%), d'énoncés contenant un verbe (3%), de questions (3%)	Finalisation (39%); contrôle de la frustration (23%); maintien et guidage (17%); feedback (16%); démonstration ou présentation de modèles (1%); prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves (1%); gestes et actions non-verbales (3%) + pas de contre-étayage	Réponse correcte sous forme de mots et d'expressions (7%); sous forme d'énoncés contenant un verbe (34%); réponse simple (27%); aucune réponse (2%); réponse incorrecte (0%); répétitions (0%); prise de parole spontanée, sous forme de mots (0%), d'énoncés contenant un verbe (4%), de questions (5%); réutilisation de mots/expressions appris lors de la CO (7%)
PB	Finalisation (44%); feedback (20%); maintien et guidage (12%); contrôle de la frustration (9%); prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves (3%); démonstration ou présentation de modèles (1%); gestes et actions non-verbales (11%) + pas de contre-étayage	Réponse correcte sous forme de mots et d'expressions (35%); sous forme d'énoncés contenant un verbe (7%); réponse simple (3%); aucune réponse (1%); réponse incorrecte (2%); répétitions (10%); prise de parole spontanée, sous forme de mots (6%), d'énoncés contenant un verbe (2%), de questions (3%)	Finalisation (47%); feedback (18%); maintien et guidage (10%); contrôle de la frustration (10%); démonstration ou présentation de modèles (1%); prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves (1%); gestes et actions non-verbales (13%) + pas de contre-étayage	Réponse correcte sous forme de mots et d'expressions (13%); sous forme d'énoncés contenant un verbe (20%); réponse simple (9%); aucune réponse (0%); réponse incorrecte (0%); répétitions (7%); prise de parole spontanée, sous forme de mots (4%), d'énoncés contenant un verbe (14%), de questions (2%); pas de réutilisation de mots/expressions de la CO

Ainsi, d'après les résultats obtenus, il est intéressant de remarquer que pour **l'activité de compréhension orale** :

- **le PA**, qui assume la fonction de finalisation, de feedback, de maintien et de guidage de l'attention et celle de contrôle de la frustration (en majorité), mais qui développe également des stratégies de contre-étayage (absence de consignes claires et précises, répétitions directes des extraits de la compréhension orale et solutions données trop rapidement...), engendre, en majorité des performances chez les apprenants, de type réponses correctes sous forme de mots et d'expressions et des répétitions. Les stratégies d'étayage et de contre-étayage utilisées par le PA entraînent un taux moyen (environ 10%) de réponses correctes sous forme d'énoncés contenant un verbe, de réponses simples (oui/non), de non réponses, de réponses incorrectes et de prise de parole spontanée.

- **le PB**, assume, en priorité, la fonction de finalisation et celle de feedback, suivies par la fonction de maintien et de guidage de l'attention. Il ne développe pas de stratégie de contre-étayage dans ce cours 4 en compréhension orale. Il entraîne des performances chez ses apprenants de type suivant: une majorité de réponses correctes sous forme de mots et d'expressions et dans une moindre mesure, des répétitions. Ses propos entraînent très peu de réponses simples (oui/non), de non-réponses, et de réponses incorrectes chez les apprenants. En revanche, la prise de parole spontanée n'est pas très élevée (11%).

Pour **l'activité de production orale**, nous observons que :

- **le PA**, assume clairement la fonction de finalisation, celle de contrôle de la frustration et celle de maintien et de guidage de l'attention. Il utilise très peu les gestes et les actions non-verbales. Il ne développe pas de stratégies de contre-étayage dans ce cours 4 en activité de production orale. Les stratégies activées par le PA entraînent une prise de parole de la part des apprenants, de type réponses correctes, sous forme d'énoncés contenant un verbe en priorité, puis sous forme de réponses simples (oui/non). La prise de parole spontanée est faible. En revanche, les étudiants réutilisent (à 7%) des mots ou expressions appris lors de la compréhension orale.

- **le PB**, assume en priorité, la fonction de finalisation et celle de feedback. Il utilise en quantité les gestes et les actions non-verbales. Il ne développe pas de stratégie de

contre-étayage. Il entraîne des performances chez ses apprenants de type suivant: en majorité, une prise de parole spontanée qui s'effectue sous forme d'énoncés contenant un verbe, en priorité, puis sous forme de mots ou d'expressions. Puis, des réponses correctes (en réponse aux propos du PB) sous forme d'énoncés contenant un verbe, mais aussi sous forme de mots et d'expressions. Ses propos entraînent également peu de réponses simples et de répétitions et pas de non-réponses et de réponses incorrectes.

3. Après le cours

3.1 Retour de l'enseignante sur son cours

Les entretiens post-cours effectués avec les deux enseignantes²⁴⁸ nous renseignent sur le bilan concernant le déroulement de leur cours. Ils permettent aux professeurs une certaine métacognition sur leurs pratiques (Blanchard-Laville & Nadot, 2004 ; Bucheton, 2009)²⁴⁹.

Après le cours 4, **le PA** confie que le cours s'est bien déroulé et qu'elle a réussi à faire tout ce qu'elle avait prévu. Selon elle, les élèves n'ont pas eu de difficultés avec la compréhension globale du document vidéo : ils ont bien compris l'idée principale.

2PA	<u>euh: positif de mon coté je trouve que j'insiste pas trop sur chaque terme\ je sais pas si tu as remarqué tout à l'heure pendant l'explication de la compréhension// ça y est c'est bon on a essayé même vélib j'ai même pas expliqué dedans parce que y a des phrases longues parce que c'est un reportage etc\ moi je veux qu'ils comprennent l'idée principale et puis c'est bon j'explique ce que je voulais faire et quand fini c'est bon/</u>
-----	--

Lors de cet entretien, elle fait également un point sur l'activité de production orale. Celle-ci a duré moins longtemps que prévu : tous les élèves n'ont pu s'exprimer car seulement trois ou quatre ont eu la possibilité de parler en classe entière. Les autres ont tout de même discuté en sous-groupes. Le PA trouve que les apprenants ont été réceptifs à ce type de sujet, même si elle pense avoir eu du mal à expliquer certaines données culturelles (notamment ce qui concerne le Tour de France).

²⁴⁸ . Voir annexe 26: entretiens post-cours du PA et PB, cours 4.

²⁴⁹ . Cf. partie 2, chapitre 1, partie intitulée « Méthodologie d'observation ».

6PA	eh ben pour <u>le débat c'est moins: moins longtemps que prévu</u>
7I	d'accord/ du coup tu as pas fait ce que tu avais prévu entièrement pour le débat=
8PA	=si si quand même/ si si quand même/ mais tu vois <u>j'ai</u> <u>interrogé que trois ou quatre étudiants c'était pas du tout=</u>
9I	=d'accord/ mais <u>ils ont quand même parlé chacun en petits</u> <u>groupes//</u>
10PA	oui oui
11I	donc ils n'ont peut être pas eu le temps de l'exprimer ensuite mais ils ont parlé
12PA	c'est ça/
(...)	
20PA	ah oui oui oui/ des petites connaissances et c'est: voila:/ <u>je</u> <u>crois quand il pose des questions sur le tour de france c'est</u> <u>bon je suis pas exactement à la hauteur mais ça va/</u>
21I	c'était bien/ si si\ (.) euh ok/ est ce que <u>les élèves ont été</u> <u>réceptifs à ce sujet//</u>
22PA	oui
23I	finalement ils n'ont pas trop mal aimé/ ouais ça va/
24PA	oui moi je trouve ça les intéresse quand même\ <u>ça les intéresse</u> <u>quand même\et déjà tout à l'heure ça m'a étonnée est ce que</u> <u>c'est faisable en chine// NON/</u>
25I	hum hum
26PA	bon d'accord\ la réponse attendue <u>c'était plutôt oui</u> tu vois//

Le PB, fait un bilan assez positif de son cours. Malgré quelques difficultés d'ordre technique, elle trouve que les apprenants comprennent bien l'extrait visionné et n'ont pas eu de problèmes avec la compréhension générale de l'extrait. En effet, elle a rencontré dans ce cours 4, une difficulté d'ordre technique: le lecteur cd ne fonctionnait pas correctement. Elle a su improviser avec le déroulement prévu de son cours (enlever des questions, réduire l'activité de production orale, se réajuster, etc.) et faire avec le matériel existant.

2PB	<u>ça s'est bien passé\ on a encore manqué de temps on a eu des</u> <u>petits problèmes techniques au début en fait c'est le lecteur</u> <u>cd qui s'ouvrait pas donc on a dû: on a peut être dû perdre</u> <u>environ dix quinze minutes maximum au total euh: sinon la</u> <u>compréhension ça s'est bien passé j'ai enlevé peut être deux</u> <u>trois questions de ce que j'avais préparé parce que justement</u> <u>je voulais passer à la discussion et pour la discussion ben</u> <u>j'ai juste: j'ai traité: en fait on a fait un peu de discussion</u> <u>en classe entière et ensuite on est tout de suite passé au</u> <u>débat eh ben le débat y a pas eu un gros débat mais les</u> <u>étudiants ont trouvé les arguments donc:</u>
3I	<u>assez positif pour le débat//</u>
4PB	oui ça va/
5I	ok
6PB	disons <u>qu'ils se sont pas battus c'était pas très Vivant y</u> <u>avait pas vraiment d'interactions entre les deux parties mais</u>

	ça va/
7I	d'accord
8PB	c'est mieux que::
9I	c'était assez vivant quand même/
10PB	oui
11I	donc est ce que tu as fait tout ce que tu avais prévu// plus ou moins:
12PB	ben <u>j'ai enlevé quelques questions de la compréhension</u> sinon oui
13I	sinon ça va\ et est ce que tu as des difficultés qui sont survenues pendant le cours// donc tu m'as parlé <u>d'une difficulté technique au début</u>
14PB	oui c'est tout
15I	et ensuite c'est bon//
16PB	hum\ et <u>il y avait des mots que les étudiants ne comprenaient pas dans le vidéo mais j'ai expliqué=</u>

Elle fait aussi remarquer que, même si le sujet ne paraissait pas intéressé tous les élèves au départ, ils ont quand même bien participé.

17I	=et ça c'est:: et dernière question/ est ce que les élèves ont été réceptifs avec ce sujet// est ce que ça leur a plu//=
18PB	=< ((en riant)) ben <u>ils m'ont dit au début que le sujet les intéressait pas</u> >
19I	oui/
29PB	mais à part ça ça va <u>ils ont quand même bien participé</u>
30I	ok/ parfait merci/

De manière générale, par la métacognition qu'ils permettent (Blanchard-Laville & Nadot, 2004, Bucheton, 2009),²⁵⁰ il ressort de ces entretiens post-cours des difficultés liées à l'activité de production orale. Pour le PB, il s'agit ici d'un problème de temps accordé à la PO. En effet, à cause de difficultés techniques, la production orale a été réduite. Le PA rencontre le même problème dans la mesure où son activité de production orale a également duré moins de temps que la compréhension orale. Il arrive que l'activité de compréhension orale prenne plus de temps que prévu : en conséquence, la production orale est souvent négligée et travaillée trop rapidement en fin de deuxième séance.

PA se retrouve également confrontée à une difficulté déjà survenue dans le cours précédent : transmettre et faire partager certaines données culturelles. En tant que locuteur non-natif, elle ne se sent pas forcément à l'aise avec cet aspect culturel.

²⁵⁰. Cf. partie 2, chapitre 1, partie intitulée « Méthodologie d'observation ».

3.2 Objectifs sont-ils atteints ?

Rappelons que les objectifs du cours 4 sont fixés au préalable par l'expérimentatrice : des objectifs communicatifs, linguistiques et grammaticaux, et des objectifs socio-culturels sont à atteindre par les apprenants, par l'intermédiaire des stratégies enseignantes. Pour voir s'ils ont été atteints, nous nous penchons sur la performance (caractéristiques des réalisations verbales) des apprenants en activité de production orale (car davantage de productions, de réemplois de structures, ...) et nous nous basons exclusivement sur les réponses (spontanées ou non) sous forme d'énoncés contenant un verbe. Notons qu'elles ne rendent pas compte de la compréhension et production de la totalité des apprenants mais restent caractéristiques d'objectifs atteints par certains. L'étude est par conséquent **qualitative**.

Dans le cours 4 effectué par le PA, 15 TP (tours de parole) correspondent à une prise de parole en réponse à une question du PA et 2, à une prise de parole spontanée, toutes sous forme d'énoncés contenant un verbe. Les réponses représentatives des objectifs atteints sont issues de notre corpus²⁵¹.

Les apprenants du PA comprennent et explicitent le fait dont il est question, ils perçoivent les enjeux de l'utilisation du *vélib'*, donnent leur point de vue et argumentent sur ce phénomène (objectif communicatif), s'expriment sur le thème de la bicyclette, du vélo (objectif socio-culturel), utilisent le lexique lié aux divers moyens de transport, particulièrement le vélo (objectif linguistique). L'objectif linguistique et grammatical d'utiliser la comparaison et les superlatifs, n'est pas atteint (car il n'est pas sollicité par l'enseignante).

434E8	<u>c'est pas bien parce que on a pas beaucoup de:: xxx elle a dit que le vélib le vélib c'est-à-dire on prend un vélo on prend la vélo pour le travail et on s'arrête dans un station mé météo=</u>
435EE	=< ((en riant)) métro/>
436E8	< ((en riant)) ou métro> et quand on le prend le métro est là\
437PA	oui oui on peut le faire
438E8	<u>oui mais à mon avis c'est le vélib c'est juste pour c'est à dire on peut utiliser le vélo juste comme vous voulez</u>
(...)	

²⁵¹ . Voir annexe 33: Retranscription du cours 4 du PA.

444E6	<u>je suis pour</u>
445PA	ah/ c'est très bien/ vas y pour/
446E6	euh euh <u>je préfère utiliser le vélo</u>
447PA	hum hum
448E6	parce que par exemple quand <u>tu prends le bus plus de monde</u>
(...)	
460E6	le vélo est <u>plus libre et pratique</u>
(...)	
465PA	ouais\ et toi E10 pourquoi tu es contre//
466E10	<u>parce que la ville en chine est très grande et on a besoin de beaucoup de bus spéciaux et on a besoin de temps pour faire:</u>
467PA	de ce coté et à l'autre bout de la ville parce que c'est énorme
468E10	et en chine <u>il y a beaucoup de vols</u>
((COM: rire des élèves))	
469PA	ah ah/ il y a beaucoup de voleurs
470E10	donc <u>c'est dangereux</u>
(...)	
486E14	je le veux mais <u>si c'est pas du tout cher y a plus de monde xx</u>
487PA	si ce n'est pas cher qui choisit de prendre//
488E14	<u>il y aura plus de monde qui va choisir le vélo parce que c'est moins cher</u>

Dans le cours effectué par le PB, 32 TP correspondent à une prise de parole en réponse à une question du PB et 23, à une prise de parole spontanée, toutes sous forme d'énoncés contenant un verbe. Les réponses représentatives des objectifs atteints sont issues de notre corpus²⁵².

Les apprenants du PB comprennent et explicitent aussi le fait de société dont il est question, ils perçoivent les enjeux de l'utilisation des divers moyens de transport (vélo, voiture, avion, bateau...), donnent leur point de vue et argumentent sur ce phénomène (objectif communicatif), ils s'expriment donc sur le thème des différents moyens de transport mais aussi sur l'environnement/l'écologie (objectif socio-culturel) et utilisent le lexique lié aux divers moyens de transport, à l'environnement, l'écologie ainsi que la comparaison et les superlatifs (objectif linguistique et grammatical).

434PB peut être parce qu'il fait trop chaud à canton pour faire du

²⁵². Voir annexe 34: Retranscription du cours 4 du PB.

	vélo
435EN	non non/ c'est parce <u>qu'il n'y a pas l'environnement</u>
436PB	mais euh::=
437EE	=(inaud.)
438 ^E ?	mais <u>on a pas le temps de prendre le vélo</u>
439 ^E ?	<u>parce que on est pressé</u>
440 ^E ?	<u>on a pas l'argent</u>
441PB	et selon vous pourquoi est ce qu'on a le temps et l'argent à pékin et tianjin et on a pas le temps et l'argent à canton//
442EN	le temps// et <u>il faut de l'argent</u>
443PB	pour construire des routes de vélos
444EN	pour le vélo bien sûr il a de l'argent
445ED	mais <u>ils sont plutôt paresseux</u>
446PB	< ((en riant)) donc les cantonais sont très paresseux>
(...)	
474EN	c'est <u>comme en france</u>
(...)	
500EN	chut chut chut on est ici/ <u>l'avion est le plus rapide</u>
501PB	<u>moyen de transport</u>
501PB	ah oui/ le plus rapide\\ (.) oui ok/ c'est encore à
502ED	vous\ deuxième argument\
502ED	c'est <u>le plus confortable</u>
(...)	
510EH	<u>il faut moins de temps</u>
511PB	mais c'est le même argument que E?
512EH	euh dans l'avion euh <u>on peut voir plus euh de paysages</u>
513EM	(inaud.)
514EN	vous êtes pour lui//
(...)	
521EN	le service <u>est plus [agréable]</u>
522PB	[agréable]
(...)	
534EI	<u>les serveurs: [les serveuses est très mignonnes]</u>
535EB	[les hôteses]
(...)	
545ED	le prix devient <u>de plus en plus fort</u>
546PB	ok/ donc le prix devient de plus en plus fort\\
547EB	<u>y a pas de repas gastronomique/</u>
548PB	< ((en riant)) pas de repas gastronomique>
549EB	mais si tu prends la nourriture xxx
(...)	
558EO	<u>on pense que l'avion n'est pas le meilleur moyen de transport</u>
559PB	pourquoi ce n'est pas le meilleur moyen//
560EO	<u>parce que c'est dangereux si un avion heurte un oiseau</u>
(...)	
563EG	<u>ce n'est pas indispensable de prendre l'avion si la distance est</u>

564ElE	<u>courte</u> et pour la plupart des gens l'avion c'est <u>très cher</u>
(...)	
580EF	<u>ça consomme plus et xxx ça pollue plus</u>
(...)	
596EO	<u>c'est facile d'être irrité par la lumière du soleil</u> parce qu'on est proche du soleil
(...)	
598 ^E ?	et <u>si on a un problème de cœur</u>

Dans le cours effectué par le PB, notons que trois élèves ED, EN et EO parlent beaucoup et s'accaparent de nombreux tours de parole. En participant à des co-locutions, chacun d'eux est un (co)locuteur actif, sans être forcément sur-énonciateur. Par contre, il semblerait qu'ils assument cette posture, à certains moments, lorsque les co-actants leur reconnaissent un rôle linguistique, interactionnel et cognitif dominant (Rabatel, 2004a).

Cette **analyse qualitative** met en valeur le fait qu'une grande partie des objectifs du cours semble atteinte par les apprenants des deux classes.

Les deux enseignantes ont, au préalable, établi un **scénario pédagogique** (Pernin & Lejeune, 2004)²⁵³, selon les objectifs envisagés pour leur cours. Chacune décide de se pencher davantage sur un point ou un thème qui lui semble le plus pertinent et porteur d'échanges et de réflexion. C'est la raison pour laquelle tous les objectifs du cours ne sont pas forcément atteints (comme c'est le cas avec le PA) : chacune a fait des choix stratégiques quant au contenu de son cours.

Dans le déroulement de la séance, il arrive aussi que l'enseignante doive faire face à des **imprévus** (Jean, 2008, Jean & Etienne, 2009) (intérêt plus ou moins important des élèves pour un thème, problème technique qui survient, etc.), ce qui peut entraîner une nouvelle orientation dans le cours et amener à une replanification « en direct » du contenu du cours. L'enseignant doit donc savoir improviser et « replanifier » ses activités (Lepoivre-Duc, 2004) en fonction des aléas et des imprévus qui peuvent survenir lors de la séance²⁵⁴.

²⁵³. Cf. partie 2, chapitre 1, partie intitulée « Méthodologie d'observation ».

²⁵⁴. Cf. partie 1, chapitre 1, partie intitulée « L'étayage, stratégie enseignante, en classe de langue étrangère »

PARTIE IV

Bilan, interprétation des données et propositions didactiques

La quatrième partie de la thèse a pour objectif, dans un premier temps, de faire **un bilan général de l'analyse des huit cours** ainsi que d'interpréter ces diverses données (chapitre 1). Lors de l'analyse de chacun des huit cours (partie III), des remarques et commentaires ont déjà été effectués.

Le but de la présente partie est de regrouper l'ensemble de ces données, de mettre en valeur les plus pertinentes et de les interpréter au regard du contexte d'étude.

Dans un second temps, par rapport aux résultats obtenus, il est question **de dégager quelques pistes pour la formation** (chapitre 2).

D'une part, en faisant des propositions didactiques et en donnant quelques exemples concrets pour travailler en formation enseignante sur le rôle du professeur et la gestion de ses stratégies d'étayage (Bressoux & Dessus, 2003; Grandaty & Chemla, 2004; Blanchard-Laville & Nadot, 2004; Etienne & Bucheton, 2009).

L'objectif des dispositifs de formation présentés est d'amener les enseignants à réfléchir et à prendre du recul par rapport à leurs pratiques de classe. Par une mise en valeur des réussites et échecs repérés et explicités par les enseignants eux-mêmes, un retour réflexif peut avoir lieu. La notion de "*praticien réflexif*" (Etienne & Bucheton, 2009, p.267) prend ici tout son sens. Au sein de ces dispositifs, le rôle du formateur, par ses diverses questions, est de guider l'enseignant en formation, de lui permettre de prendre une "*distance réflexive*" (Grandaty & Chemla, 2004, p.205) dans le but de l'aider à ré-ajuster ses stratégies d'étayage.

D'autre part, il s'agit d'apporter des pistes didactiques, particulièrement en didactique de l'oral, en contexte chinois. Une réflexion sur la didactique du FLE aujourd'hui en Chine est tout d'abord amorcée, puis, par rapport à celle-ci, des propositions pour une formation en didactique de l'oral sont ensuite avancées.

La réflexion actuelle met en avant les deux penchants de la didactique du FLE aujourd'hui en Chine: une nécessaire prise en compte de la culture éducative chinoise et par la même, des habitudes d'apprentissage, ainsi qu'une application "raisonnée" des nouvelles approches davantage communicatives (Castellotti & Moore, 2002; Robert, 2002, 2009; Bouvier, 2003; Martin, 2007a et b; Cuet, 2008; Besse, 2011).

Puis, des pistes pour une formation en didactique de l'oral sont proposées. Le but visé est encore ici, d'amener l'enseignant en formation à prendre du recul quant à ses pratiques enseignantes, de l'amener à réfléchir tant sur le contenu d'un cours d'oral que sur la manière de l'enseigner ainsi que sur les activités à privilégier. En dernier point, des activités d'oral qui pourraient être pertinentes à effectuer avec un public d'apprenants sinophones, sont suggérées (Qian, 2007; Yu, 2009; Robert, 2009; Debono, 2011; Cao Ya, 2012²⁵⁵).

²⁵⁵. Extraits de communications personnelles orales.

Chapitre 1 : Bilan des quatre cours et interprétation des données

1. Bilan enseignants

► Sur l'ensemble des quatre cours, tant dans l'activité de compréhension (CO) que de production orales (PO), est observé un nombre de tours de parole toujours très élevé chez le PA. Le tableau suivant éclaire quant à cette information:

Enseignantes	PA		PB	
Cours/Type d'activité	CO	PO	CO	PO
Cours 1	49	50	49	42
Cours 2	48	51	47	49
Cours 3	47	49	44	43
Cours 4	49	49	40	43
Moyenne	48,25%	49,75%	45%	44,25%

Tableau 29: Tableau récapitulatif du volume des tours de parole (TP) (en %) des deux enseignantes, en activité de compréhension et de production orales (Cours 1 à 4)

En effet, PA s'exprime énormément et parfois autant de fois si ce n'est plus, que l'ensemble de ses apprenants. En prenant autant la parole, elle favorise peu les co-locutions (Grandaty & Chemla, 2004 ; Rabatel, 2004a et b) chez ses apprenants (et par la même, elle ne peut déléguer sa position de sur-énonciateur). Son point de vue étant très fréquemment dominant sur l'ensemble des élèves, elle adopte une posture de sur-énonciateur et parfois même de **quasi-archi-énonciateur** (Rabatel, 2002, 2004a et b, 2007).

En revanche, dans chacun des cours, PB parle moins que l'ensemble de ses apprenants : il les laisse s'exprimer au maximum. Il adopte, lui aussi, tout au long des quatre cours, une posture de sur-énonciateur (par son statut d'enseignant dans la classe ; statut reconnu et accepté par les apprenants), mais aussi **une posture d'effacement**

énonciatif (Rabatel, 2003b, 2004a et b; Grandaty & Chemla, 2004 ; Bucheton, 2009)²⁵⁶. Est entendu par là, le fait que le professeur décentre sa position dans le but de favoriser des interactions horizontales entre étudiants et permet donc qu'aient lieu des cycles polygérés, des co-locutions entre ses apprenants. PB, avec un nombre de tours de parole moindre que celui de l'ensemble de ses apprenants, a la possibilité de susciter des cycles polygérés chez ses étudiants.

Cet effacement énonciatif a lieu, le plus souvent, en activité de production orale. Dans cette activité, en se mettant en retrait, le rôle de l'enseignant change : il est désormais davantage animateur ou régulateur de débats. Son objectif est de faire en sorte que les apprenants s'expriment le plus possible.

► Lors des quatre cours, tant en activité de compréhension que de production orales, **les fonctions d'étayage** les plus activées sont, d'une part, celle de finalisation (en grande majorité), puis celle de feedback.

En effet, la fonction de **finalisation** est prépondérante dans la mesure où les enseignantes établissent les consignes (générales ou plus précises), font des rappels de celles-ci, posent énormément de questions (questions générales de contrôle de compréhension de la vidéo, des questions pour alimenter le débat, des questions de grammaire, de réflexion, de vocabulaire), donnent des informations/explications (tant sur le contenu de la compréhension orale que de compréhension générale, de nature grammaticale ou lexicale) et procèdent à des demandes d'achèvement (des ébauches sous forme de mots ou de phrases).

La fonction de **feedback** occupe la seconde place des fonctions d'étayage les plus activées dans la mesure où les enseignantes valident les propos des élèves (validation directe, corrective ou par répétition des propos des élèves par exemple), vérifient les connaissances des apprenants, posent des questions pour non-validation et font des rappels à des connaissances antérieures.

Viennent ensuite la fonction de maintien et de guidage de l'attention et celle de contrôle de la frustration.

²⁵⁶ . Cette notion est plus largement développée en partie 1, chapitre 1, partie intitulée « L'étayage, stratégie enseignante, dans la classe de langue étrangère ».

La fonction de **maintien et de guidage de l'attention** occupe la troisième position. Dans cette fonction, les enseignantes s'ajustent au rythme et aux besoins des élèves, elles relancent leur attention, récapitulent et résument la situation, élargissent la problématique et font des rappels de la consigne.

Dans la fonction de **contrôle de la frustration**, les enseignantes encouragent les élèves (en reconnaissant leur savoir par exemple), les sollicitent et les incitent à prendre la parole (en désignant un élève) et peuvent également utiliser l'humour (sous forme de plaisanteries), le but étant de ne pas stigmatiser l'élève dans son erreur, mais au contraire de minimiser la portée de celle-ci.

De manière générale, les fonctions les moins assumées sont celle de démonstration ou présentation de modèles et celle de prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves. Au sein de la fonction de **présentation ou démonstration de modèles**, le rôle de l'enseignant est de modéliser, de contextualiser et d'illustrer par des exemples.

La fonction de **prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves** est la fonction la moins activée par les enseignantes, même si elles procèdent à des reformulations (des extraits de la compréhension orale ou des propos des élèves), à des auto-reformulations et à des répétitions (répétitions des extraits de la vidéo non-directes- c'est-à-dire pas directement après écoute-: des expressions toutes faites pour que les élèves les intègrent).

Ainsi, l'analyse des fonctions d'étayage à travers les huit cours observés, permet de constater que **les six fonctions d'étayage** définies par Bruner (1983), reprises par Grandaty & Turco (2001) et Bange, Carol et Griggs, -qui sont au nombre de trois-, (2005), ainsi que les six nôtres, **ne sont pas hiérarchisées**.

Effectivement, par rapport au pourcentage de chacune des fonctions d'étayage, développé par les enseignantes, il semble que les fonctions apparaissent presque toujours dans le même ordre. Certaines sont beaucoup plus développées que d'autres. Les fonctions d'étayage paraissent désormais être activées dans l'ordre suivant : la fonction de finalisation, celle de feedback, celle de maintien et de guidage de l'attention et celle de contrôle de la frustration. Les deux dernières places étant occupées par la fonction de présentation ou démonstration de modèles et celle de prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves.

► Les actions non-verbales, en particulier **la gestualité co-verbale**, sont très utilisées par les deux enseignantes tout au long des quatre cours. Tant dans l'activité de compréhension que de production orales, PA et PB étayent encore davantage en usant de co-verbaux référentiels, expressifs et de synchronisation (Colletta, 2004).

Le tableau suivant illustre bien ce fait, en activité de compréhension orale :

Enseignantes	PA			PB		
Cours/Gestes co-verbaux	Co-verbaux sync.	Co-verbaux exp.	Co-verbaux ref.	Co-verbaux sync.	Co-verbaux exp.	Co-verbaux ref.
Cours 1	3	2	0	2	3	6
Cours 2	0	2	1	1	7	10
Cours 3	0	12	7	0	3	5
Cours 4	8	8	9	2	14	16
Moyenne	3	6	6	1	7	10

Tableau 30: Tableau récapitulatif du nombre des gestes co-verbaux utilisés par les deux enseignantes en activité de compréhension orale (Cours 1 à 4)

Il est donc vrai que les enseignants de langue (notamment les enseignantes de FLE qui ont participé à cette expérience) sont de grands « gesticulateurs » (Tellier, 2006 ; 2008). Les modalités d'étayage sont aussi gestuelles : les enseignantes étayent par leurs paroles, mais leurs interventions peuvent également être plus discrètes pour ne pas briser l'échange ou simplement pour encourager sans interrompre. C'est ici que réside l'originalité de la grille (et par conséquent de l'analyse) qui prend en compte ces nouveaux paramètres non-verbaux, participant grandement à l'étayage (Grandaty & Chemla, 2004). Pour rappel, cette gestualité co-verbale joue divers rôles tels que celui d'accès au sens, celui d'organisation de l'activité et un rôle au sein des interactions (Baurens, Blanc & Griggs, 2007).

► Des **contre-étayages** (Grandaty & Chemla, 2004; Bucheton, 2009), développés par les enseignantes (particulièrement le PA) sont mis en évidence à travers l'analyse de ce corpus. Un contre-étayage correspond à l'absence d'une stratégie enseignante, qui viendrait aider l'étudiant dans son apprentissage. Cela signifie que les stratégies utilisées par l'enseignante n'aident pas l'apprenant, mais au contraire, elles peuvent retarder le

processus vers son autonomie d'apprentissage et donc vers son autonomie langagière (Germain & Netten, 2004).

Le contre-étayage qui est rencontré le plus fréquemment est l'absence de consigne (au sein de la fonction de finalisation), puis les répétitions directes des extraits de la vidéo (fonction de prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves), le fait de donner soi-même la solution directement sans attendre les réponses des élèves (la fonction de feedback n'est, par conséquent, pas assumée) et le fait de couper la parole aux élèves (au sein de la fonction de contrôle de la frustration). Il apparaît, tout au long de l'analyse, que le PA est l'enseignante qui développe le plus de contre-étayages, tant en activité de compréhension que de production orales.

► Grâce aux **entretiens pré-cours** et aux **documents de planification enseignante** (Bressous & Dessus, 2003; Blanchard-Laville & Nadot, 2004; Bucheton 2009), il est à remarquer que, la plupart du temps, les deux enseignantes suivent une trame relativement proche de celle proposée par l'expérimentatrice. Les enseignantes se sont inspirées des recommandations données par celle-ci mais ont pris quelques libertés en adaptant certaines consignes. Elles ont fait, chacune, appel à leur propre « **répertoire** » (Cicurel, 2002) : celui-ci englobant l'ensemble des modèles, de savoirs et de situations sur lesquels un enseignant s'appuie. Ce répertoire se constitue au fil des rencontres avec divers modèles, par la formation académique et pédagogique et par l'expérience d'enseignement. *« L'action n'advient pas par hasard. Avant de s'accomplir, elle est pensée et envisagée dans sa réussite. Le but, la stratégie et le déroulement sont anticipés de manière plus ou moins formalisée, plus ou moins fermée. »* (Blanchard-Laville & Nadot, 2004, p. 136). Effectivement, il ne peut y avoir d'acte sans un projet anticipateur volontaire et conscient qu'on essaie de mener à bien. Ce projet se construit avant l'entrée dans l'acte.

► Dans les deux documents de présentation du cours, les deux enseignantes exposent le **scénario pédagogique** (Pernin & Lejeune, 2004, 2006) qu'elles comptent suivre. Ces deux documents permettent également de mettre en évidence, deux façons d'enseigner l'oral, deux pratiques pédagogiques assez différentes.

Deux profils didactiques apparaissent. En effet, PA et PB n'ont pas forcément la même manière de didactiser²⁵⁷ le document vidéo choisi et de planifier leur cours.

- PB utilise à chaque fois un modèle bien établi ; le scénario pédagogique est le suivant : remue-ménages (correspondance entre leurs connaissances antérieures et leurs connaissances contextuelles, Baddeley, 1986, 1993)²⁵⁸, premier visionnage sans le son (hypothèses), deuxième visionnage avec le son (compréhension globale : vérification des hypothèses et questions de compréhension globale), troisième visionnage avec le son (questions de compréhension détaillée), puis discussion et débat.
- PA varie son scénario pédagogique selon les cours : entrée dans l'activité de compréhension orale directement (la plupart du temps) ou exercice oral de grammaire, puis plusieurs visionnages (sans le son, avec le son, compréhension globale puis détaillée) et pour terminer une discussion (parfois un débat), ou une activité davantage axée sur la transmission de connaissances (proverbes, lexique, etc.).

► Par les **entretiens post-cours** (Blanchard-Laville & Nadot, 2004; Bucheton, 2009), il est à remarquer que, la plupart du temps, les deux enseignantes suivent la trame qu'elles avaient prévue. Ces entretiens permettent, d'une part, une plus ou moins grande prise en compte de l'implication du praticien dans son rapport à la situation professionnelle analysée, et d'autre part, une réflexion et un objet d'investigation par la suite. Il s'agit de faire ici, de la pratique professionnelle vécue, un objet de pensée à propos duquel s'exerce un travail d'intelligibilité : il s'agit d'une « mise en mots » et d'une « réaffectation » des souvenirs rapportés.

L'analyse est en particulier, selon le cas, polarisée vers le praticien à travers son rapport à la situation et dans l'autre vers la situation à travers la manière dont l'a vécue le praticien. Dans ce cas, « *se développe un travail de subjectivation, s'appuyant en priorité sur l'élaboration des **affects***²⁵⁹ qui ont émergé en cours d'analyse, alors que dans l'autre

²⁵⁷. La didactisation est l'opération consistant à transformer ou à exploiter un document langagier brut pour en faire un objet d'enseignement. Ce processus implique généralement une analyse prédidactique, d'essence linguistique, pour identifier ce qui peut être utile d'enseigner (Cuq, 2003).

²⁵⁸. Cf. partie 1, chapitre 2, partie intitulée "Esquisse d'une approche psycholinguistique de l'oral".

²⁵⁹. Les affects sont des acteurs de la vie psychique, nous instruisant de ce qui se passe au-dedans de nous (Blanchard-Laville & Nadot, 2004).

cas se construit une sorte de travail d'objectivation, qui s'appuie en priorité sur une prise de conscience des représentations sous-jacentes » (Blanchard-Laville & Nadot, 2004, p. 128-129). Le travail qu'effectue l'enseignant, par ces entretiens post-cours, lui permet de faire son « transfert didactique » (Blanchard-Laville & Nadot, 2004), c'est-à-dire sa manière de se relier au savoir qu'il enseigne, sous la pression intersubjective de son lien au groupe d'élèves. Toute action en classe résulte le plus souvent « *d'une négociation entre des raisons conscientes qui poussent l'enseignant à faire avancer son projet didactique et des motifs qui le poussent à faire baisser sa tension psychique interne et qui, eux, lui sont plus opaques. Il s'agit pour lui de répondre aux exigences de pulsions profondes, qu'elles soient de l'ordre du besoin d'emprise sur les élèves ou d'un fort besoin de réassurance ou de reconnaissance, tout en répondant en même temps à d'autres exigences, celles intériorisées par son surmoi ou son idéal du moi professionnels, en termes par exemple de respect des programmes et instructions officielles, en terme d'image idéale du soi enseignant par exemple »* (Blanchard-Laville & Nadot, 2004, p. 129).

Par la prise de recul que ces entretiens demandent et la métacognition qu'ils permettent, ils mettent en valeur plusieurs faits.

- D'une part, **la difficulté à enseigner l'oral**, tout particulièrement la production orale. Ce fait rejoint bien la problématique actuelle de la difficile tâche qu'est l'enseignement de cette compétence, tant en FLE qu'en FLM. Concrètement, dans la classe de FLE, cette difficulté se pose tant en termes d'activité à effectuer, qu'au niveau du lancement et de la gestion du débat, par exemple. En effet, il semblerait que pour PA particulièrement, le choix des activités d'oral ne soit pas une tâche aisée : elle s'oriente davantage vers des activités de transmission de savoirs plutôt que vers une acquisition d'un savoir-faire ou d'une habileté (Germain & Netten, 2005).

Elle rencontre une difficulté quant à la mise en place et au déroulement de l'activité principale de production orale : **le débat**.

- D'autre part, il apparaît à plusieurs reprises qu'elle prenne conscience d'une de ses difficultés à enseigner l'oral : elle se rend compte **qu'elle établit peu (ou pas) la tâche disciplinaire** et par conséquent que la consigne n'est pas toujours claire voire même donnée. En effet, lorsque la consigne n'est pas claire, les élèves ne savent pas sur quoi se focaliser et

ne réalisent donc pas correctement l'activité (Lebre-Peytard, 2002; Grandaty & Chemla, 2004; Ducrot, 2005). L'enseignante découvre par elle-même ce qui se passe dans sa pratique : elle opère des prises de conscience sur ce qui l'agit à son insu et qui l'empêche notamment d'utiliser des connaissances qu'elle pourrait avoir et qu'elle a peut être, sur ce qui la pousse profondément à agir dans tel ou tel sens : « *c'est-à-dire sur les angoisses qu'il (le praticien) cherche à atténuer et les gratifications narcissiques qu'il recherche pour survivre dans la difficulté et donc qu'il utilise à juste titre à cet effet* » (Blanchard-Laville & Nadot, 2004, p. 130).

- Par ailleurs, à travers ces entretiens, un autre point a été mis en évidence : **la difficulté à enseigner certains points culturels**. Les deux enseignantes (chinoise et québécoise) ont été confrontées à cela.

► En outre, dans le déroulement du cours, peuvent survenir des difficultés (difficultés d'ordre technique, manque de temps, etc.) ou des **imprévus** (Jean, 2008, 2009; Jean & Etienne, 2009) (nouvelle orientation donnée pour diverses raisons telles qu'un sujet plus ou moins porteur, un nouveau thème qui apparaît, etc.). Est entendu par imprévu, une action ou une réaction d'un élève, ou de l'enseignant, ou même d'un élément du monde extérieur ou intérieur à la classe, qui sort de la planification de l'enseignant (Jean, 2008). Ces imprévus peuvent donc engendrer une nouvelle planification du contenu du cours « en direct » (Lepoire-Duc, 2004). Tout en improvisant, l'enseignante réajuste le contenu de sa séance : elle révisé son scénario pédagogique.

► Les **objectifs fixés** par l'expérimentatrice ne paraissent pas toujours atteints par les apprenants.

- Tout d'abord, il est à noter qu'il paraît très difficile de généraliser ce fait dans la mesure où nous ne sommes basée que sur l'analyse de corpus (en ne privilégiant que les interventions de certains élèves) et non sur des tests linguistiques. En effet, n'ont été recueillies, pour la plupart, que les interventions des élèves étant des locuteurs actifs, voire même des sur-énonciateurs (Rabatel, 2002, 2004a et b, 2007) (il s'agit de E2, E6 et E10 dans le cours de PA et de ED, EO et EN dans le cours de PB).

- D'autre part, pour chacun des cours, les enseignantes ont opéré des choix, en privilégiant un thème ou une activité, avec lequel elle se sentait le plus à l'aise. De ce fait, les objectifs ont également évolués. Chacune doit aussi faire face aux imprévus qui peuvent modifier l'atteinte de ces objectifs. Il est intéressant de s'interroger sur la manière dont sont perçus les objectifs par les enseignantes. Que désirent-elles réellement enseigner ? Un savoir/un ensemble de connaissances (Vygotsky, 1934 ; Cicurel, 2005) ou un réel savoir-faire/une habileté (non consciente) de communication (Bruner, 1983 ; Bange, 1996 ; Germain, 2004; Germain & Netten, 2005)?

► Quel est le **but d'un cours d'oral** pour chacune des enseignantes ? Les analyses prouvent qu'elles n'ont pas la même vision de l'enseignement de l'oral. Il semblerait que pour PA se soit davantage une transmission de savoirs, de connaissances, de notions, du lexique et des proverbes. En revanche, pour PB il s'agit davantage de savoir-faire, d'une habileté à acquérir et à maîtriser (Germain, 2004; Germain & Netten, 2005). La méthodologie d'enseignement de PB paraît être davantage communicative. Deux profils didactiques, deux manières d'enseignement assez distinctes apparaissent.

Il semblerait que PB incarne certains traits caractéristiques du style d'enseignement « intégratif » (patience, aide à la formulation et à la verbalisation des pensées des élèves, etc.) et que PA incarnerait à la fois des aspects du style « intégratif », mais également du style « dominateur » (impatience, refus directs, répétitions, etc.) (Schiffler, 1984).

Pour rappel, PA est une enseignante d'origine chinoise, qui a commencé son apprentissage du français en Chine et qui est ensuite partie se former en France (Master I et II en Didactique du FLE). Initiée à plusieurs approches bien distinctes (traditionnelle, communicative/actionnelle), nos résultats laissent entrevoir, d'une part, une flexibilité pédagogique de la part de cette enseignante, qui tente d'assimiler une approche multidimensionnelle de l'apprentissage du français (développement d'une compétence de communication, de savoir-faire, de savoir-être), mais également une résistance, caractérisée par une certaine accommodation au système universitaire chinois (progression stricte du programme officiel, apprentissage par cœur, par répétitions, etc.), mais également à son propre apprentissage de la langue française (apprentissage en Chine avec la méthode traditionnelle).

En effet, le public chinois est marqué par une culture éducative traditionnelle où les habitudes d'apprentissage d'une langue étrangère sont calquées, en partie, sur l'apprentissage de la langue maternelle. Les poids historique, culturel et institutionnel sont prégnants, tant dans l'enseignement de la langue étrangère (programmes officiels souvent imposés, domination de l'écrit, etc.) que dans la formation des enseignants (espace discursif largement monopolisé par l'enseignant, explicitation des règles de grammaire avec exercices de réemploi, etc.) (Robert, 2009 ; Martin, 2007).

Dans ce contexte spécifique qu'est la Chine, il s'agirait d'adopter une certaine "didactique du compromis" (Cuet & Marguerie, 2007 ; Cuet, 2008), ou un « compromis didactique » (Robert, 2002, 2009), ou encore faire preuve de « souplesse didactique » (Robert, 2009, p.134)²⁶⁰.

2. Bilan apprenants

► Dans pratiquement chaque cours (tant avec PA que PB), certains élèves ont une attitude de « locuteurs actifs » et peuvent être considérés comme des élèves « leaders »: ils participent à de nombreuses co-locutions.

A certains moments, lorsque les co-actants leur reconnaissent un rôle linguistique, interactionnel et cognitif dominant, ils assument une posture de **sur-énonciateur** (Rabatel, 2002, 2004a). Leur statut de sur-énonciateur repose sur la nature de leurs interventions. L'élève sur-énonciateur contraint quelque peu les autres à se positionner par rapport à lui. Son influence est grande et il peut, par exemple, répondre ou récapituler pour le groupe, reformuler, faire des hypothèses et même corriger ou reprendre les autres apprenants. Ce concept rend compte de déséquilibres existants dans des interactions entre pairs. Dans ce cas, certains locuteurs occupent une place dominante dans l'interaction ou dans la construction des savoirs. Cette posture est assumée par le sur-énonciateur et reconnue par tous les autres élèves. En effet, ces derniers acceptent le statut de l'élève sur-énonciateur.

Dans la plupart des cours, il semblerait que ce soient pratiquement toujours les mêmes apprenants (ce sont ceux qui ont le meilleur niveau linguistique et la plus grande facilité et aisance à s'exprimer) : il s'agit de E2, E6 et E10 dans le cours de PA et de ED, EO et EN dans le cours de PB.

²⁶⁰. Toutes ces notions et réflexions sont approfondies dans le chapitre 2 de cette quatrième et dernière partie.

Du côté des élèves, d'après l'**analyse des performances des apprenants** (des caractéristiques repérées des réalisations verbales), nous constatons qu'en activité de compréhension orale, les réponses les plus courantes (tant avec PA que PB), se font sous forme de mots et d'expressions, puis sous forme d'énoncés contenant un verbe.

En production orale, les réponses les plus fréquemment rencontrées sont des prises de parole qui se font de manière spontanée (sous forme d'énoncés contenant un verbe, de mots et d'expressions). Ce fait n'est pas réellement surprenant en tâche de production, car l'objectif est bien ici de permettre aux apprenants de s'exprimer au maximum et de manière, la plus naturelle et spontanée possible.

Tout au long des quatre cours, il est tout d'abord à noter que, les apprenants du PB produisent davantage **sous forme de mots et d'expressions** que les apprenants du PA, tant en activité de compréhension que de production orales (cf. tableau suivant, n° 31).

D'autre part, les apprenants du PB utilisent (un peu) plus de **réponses simples** (réponses par oui ou par non) que les apprenants du PA (cf. tableau suivant, n° 32).

Par ailleurs, les réalisations des apprenants sous forme de **répétitions** (des répétitions directes des extraits de la vidéo ou des propos de l'enseignante) sont relativement faibles mais non négligeables. Elles révèlent qu'en compréhension orale, les élèves du PA répètent plus alors qu'en activité de production orale, davantage de répétitions sont effectuées par les apprenants du PB (cf. tableau suivant, n° 33).

Pour terminer, il est intéressant de remarquer que malgré les nombreux **contre-étayages développés par le PA**, il semblerait que les productions verbales, sous forme d'énoncés contenant un verbe, de ses apprenants soient relativement nombreuses et spontanées. Les réalisations de ses apprenants sont parfois davantage élaborées que celles des étudiants du PB ; ce dernier ne faisant pratiquement aucun contre-étayage. Les élèves de PA produisent davantage d'énoncés contenant un verbe (parfois de manière assez spontanée). Quelles peuvent en être les raisons? Le tableau suivant éclaire quant à ces proportions, tout au long des quatre cours (cf. tableau suivant, n° 34).

Tableau 31: Tableau récapitulatif des productions (en %) des apprenants de PA et PB sous forme de mots et d'expressions, en activité de CO et de PO (Cours 1 à 4)

Tableau récapitulatif des productions (en %) des apprenants de PA et PB sous forme de mots et d'expressions		Compréhension orale					Production orale				
	Cours 1 à 4	Cours 1	Cours 2	Cours 3	Cours 4	Moyenne	Cours 1	Cours 2	Cours 3	Cours 4	Moyenne
PA	Réponse correcte sous forme de mots et d'expressions	34	34	34	25	31,75	17	23	9	7	14
	Prise de parole spontanée sous forme de mots et d'expressions	1	2	0	3	1,5	0	4	0	0	1
PB	Réponse correcte sous forme de mots et d'expressions	41	34	42	35	38	30	22	15	13	19,25
	Prise de parole spontanée sous forme de mots et d'expressions	2	1	1	6	2,5	1	5	11	4	5,25

Tableau 32: Tableau récapitulatif des productions (en %) des apprenants de PA et PB sous forme de réponses simples (oui/non) , en activité de CO et de PO (Cours 1 à 4)

Tableau récapitulatif des productions (en %) des apprenants de PA et PB sous forme de réponses simples (oui/non)		Compréhension orale					Production orale				
PA	Cours 1 à 4	Cours 1	Cours 2	Cours 3	Cours 4	Moyenne	Cours 1	Cours 2	Cours 3	Cours 4	Moyenne
	Réponse sous forme de réponses simples (oui/non)	8	11	5	10	8,5	15	1	16	27	14,75
PB	Réponse sous forme de réponses simples (oui/non)	6	12	11	3	8	19	14	30	9	18

Tableau 33: Tableau récapitulatif des productions (en %) des apprenants de PA et PB sous forme de répétitions, en activité de CO et de PO (Cours 1 à 4)

Tableau récapitulatif des productions (en %) des apprenants de PA et PB sous forme de répétitions (directes de l'extrait vidéo ou des propos du professeur)		Compréhension orale					Production orale				
PA	Cours 1 à 4	Cours 1	Cours 2	Cours 3	Cours 4	Moyenne	Cours 1	Cours 2	Cours 3	Cours 4	Moyenne
	Réponse sous forme de répétitions	10	8	2	18	9,3	2	3	3	0	2
PB	Réponse sous forme de répétitions	4	4	5	10	5,75	1	3	5	7	4

Tableau 34: Tableau récapitulatif des réalisations (en %) des apprenants de PA et PB sous forme d'énoncés contenant un verbe, en activité de CO et de PO (Cours 1 à 4)

Tableau récapitulatif des productions (en %) des apprenants de PA et PB sous forme d'énoncés contenant un verbe		Compréhension orale					Production orale				
	Cours 1 à 4	Cours 1	Cours 2	Cours 3	Cours 4	Moyenne	Cours 1	Cours 2	Cours 3	Cours 4	Moyenne
PA	Réponse correcte sous forme d'énoncés contenant un verbe	14	14	33	10	17,75	21	28	29	34	28
	Prise de parole spontanée sous forme d'énoncés contenant un verbe	1	3	0	3	1,75	17	12	4	4	9,25
PB	Réponse correcte sous forme d'énoncés contenant un verbe	19	24	12	7	15,5	23	17	13	20	18,25
	Prise de parole spontanée sous forme d'énoncés contenant un verbe	2	0	0	2	1	4	6	16	14	10

En prenant seulement en compte les productions des apprenants sous forme d'énoncés contenant un verbe (réponses aux propos de leur enseignant ou prise de parole spontanée), il est à noter que, de manière globale sur l'ensemble des quatre cours, les apprenants du PA réalisent autant, voire davantage de productions sous forme d'énoncés contenant un verbe que les apprenants du PB. Ceci peut paraître surprenant car le PA effectue de nombreux contre-étayages. Pourtant, d'après les résultats obtenus, cela ne nuit pas à la production des apprenants, bien au contraire.

Les contre-étayages du PA prennent la forme, par exemple, d'une absence de consigne, d'une tâche disciplinaire mal établie, d'une répétition directe des extraits de la vidéo visionnée (directement après l'écoute), le fait de donner soi-même trop rapidement la solution ou encore de couper la parole à ses étudiants. Il semblerait qu'une partie de ces contre-étayages soient assez **caractéristiques de certains aspects de la méthodologie traditionnelle**, méthode dite « grammaire-traduction », dans la mesure où, par exemple, la répétition est vue comme une technique d'apprentissage et où l'espace discursif est largement monopolisé par l'enseignant.

Ces résultats soulèvent, par conséquent, des questions de méthodologies mises en place dans les classes, et par là-même de formation des enseignants de FLE. Rappelons que le PA est parti se former en France en didactique du FLE et notamment aux approches qui ont de plus en plus cours aujourd'hui: les Approches communicatives. De retour en Chine, elle met en pratique cette nouvelle méthodologie. En tout cas, elle tente de le faire. En faisant ces quelques contre-étayages, nous faisons l'hypothèse qu'elle revient peut-être, sous certains aspects, à **une méthode plus traditionnelle**, en rapport avec sa propre expérience de l'apprentissage du français et en prenant en compte les habitudes d'apprentissage des apprenants chinois, qu'elle connaît bien étant elle-même chinoise? (Bouvier, 2003; Robert, 2002, 2009). Tout enseignant a une conception plus ou moins implicite de l'apprentissage. Cette conception s'est forgée petit à petit par son expérience, la formation qu'il a reçue, ses lectures et ses rencontres pédagogiques (Courtyllon, 2003). La pratique enseignante, qui découle de cette conception, peut donc varier d'un enseignant à l'autre.

La méthode d'enseignement utilisée par le PA semble s'être enrichie de diverses sources: à la fois une approche assez traditionnelle de l'enseignement du français mais également une méthodologie davantage communicative (méthodologie de plus en plus

prônée dans certains établissements de langues en Chine). Ainsi, la présente analyse de l'étayage des enseignants, en classe d'oral, en FLE et les résultats obtenus, nous amènent à réfléchir sur la formation des enseignants de FLE en milieu universitaire chinois et met en évidence la nécessité, finalement, de songer à concilier plusieurs méthodologies, plutôt que de vouloir en imposer une seule²⁶¹.

C'est la raison pour laquelle nous pensons que les quelques contre-étayages que le PA effectue ne nuisent pas aux réalisations des apprenants chinois; contre-étayages qui devraient habituellement engendrer des productions moins élaborées chez un autre public d'apprenants étrangers (Nonnon, 2001 in Grandaty & Chemla, 2004; Bucheton, 2009). Ainsi, une de nos hypothèses est ici infirmée.

► Il est à noter que certaines données qui auraient pu être considérées comme des biais, représentent finalement simplement des points (culturels) importants, qui ont été pris en compte. L'observation peut induire certaines difficultés. En effet, l'entrée « sur le terrain » diffère selon qu'il s'agit d'un terrain privé ou public dont l'observateur est préalablement membre ou s'y introduit. L'observation peut entraîner quelques biais.

Les deux enseignantes concernées par les observations savent qu'elles sont filmées sur quatre cours d'oral, ce qui peut engendrer **un phénomène de désirabilité sociale** (Edwards, 1957; Raghubir & Menon, 1996). Ce phénomène peut être considéré comme un biais, même s'il est possible de l'éviter en utilisant diverses stratégies. Le biais de désirabilité sociale est la tendance d'un répondant à répondre ou agir selon les normes sociales²⁶². Cependant, les deux enseignantes ne savent pas sur quels points elles sont évaluées, afin de ne pas provoquer chez elles de focalisation attentionnelle sur leurs stratégies d'étayage.

L'impression générale est que les enseignantes ont effectué chacun de leur cours, de manière naturelle et spontanée : elles ont accepté de se prêter au jeu.

D'autre part, un **héritage culturel chinois**, "fort", est à retenir lors du bilan de notre analyse. Il s'agit du respect envers l'enseignant en Chine (Bouvier, 2003; Martin, 2007a;

²⁶¹. Cf. chapitre 2, partie 4, pour de plus amples informations et une réflexion plus poussée concernant les pistes proposées par rapport à ce constat.

²⁶². Il s'agit de sa tendance à surrapporter la fréquence à laquelle il manifeste un comportement socialement désirable et à sous-rapporter la fréquence à laquelle il manifeste un comportement indésirable (Raghubir & Menon, 1996 in Giroux & Tremblay, 2009, p.153).

Robert, 2009). En effet, il existe une hiérarchie très présente au sein de la société chinoise, accompagnée d'un grand respect de l'autorité. Au sein de la classe, on retrouve cette même hiérarchie : le professeur est très respecté, ce qui peut entraîner une certaine retenue de la part des apprenants. Ceux-ci n'exposeraient pas leur enseignant à une éventuelle "perte de face". Cette notion de face est primordiale en Chine et représente la place, la position et le statut. S'exprimer oralement en public, c'est aussi se mettre en danger et être en position de « perdre la face »²⁶³.

Au travers des diverses observations de classe, il est à noter que les élèves, tout en respectant l'autorité et la « face » de l'enseignant, n'ont pas hésité à s'exprimer et à prendre la parole librement.

La présente étude est une étude de cas (un moment particulier, un public donné, dans une seule université en Chine) et les résultats obtenus et les interprétations ne sont pas généralisables à tous les établissements d'enseignement de langues en Chine, ni à l'ensemble des enseignants. Néanmoins, même si cette recherche est une étude d'un cas bien particulier, elle peut être un socle à partir duquel réfléchir et les pistes et propositions qui vont suivre (chapitre 2), peuvent venir enrichir les discussions et réflexions déjà en cours depuis quelques années, en Chine. La présente étude s'inscrit dans une recherche praxéologique dont les visées sont, entre autres, d'apporter des propositions didactiques dans le domaine de l'enseignement du FLE, notamment en milieu universitaire chinois.

²⁶³. Cette notion est plus largement développée dans la partie1, chapitre 3, partie intitulée « L'héritage culturel chinois et son impact sur l'enseignement ».

Chapitre 2 : Propositions didactiques

Après avoir effectué un bilan général de l'analyse, le chapitre deux se propose, dans une première partie, de dégager quelques pistes et de donner des exemples concrets pour **travailler en formation enseignante sur le rôle du professeur et la gestion de ses stratégies d'étayage**. L'objectif de chacune de ces pistes est d'amener l'enseignant à réfléchir sur ses propres pratiques de classes, de pouvoir lui faire faire un retour réflexif quant à celles-ci, afin de **l'aider** à ré-ajuster ses stratégies, à en omettre certaines ou encore à en rajouter d'autres. Cette première partie développe des pistes sur la manière de faire, le comportement de l'enseignant en classe d'oral dans la gestion de ses stratégies d'étayage, de manière générale (ces pistes sont généralisables à tout enseignant).

La deuxième partie de ce chapitre est consacrée à la didactique du FLE aujourd'hui en Chine. Elle met l'accent sur la réflexion actuelle en cours, puis se penche davantage sur le contenu des cours d'oral et les activités qui en découlent. Ici encore, des pistes pour la formation enseignante sont proposées, concernant **les contenus à enseigner, les diverses activités à utiliser en classe d'oral et la manière de les enseigner** (didactisation, supports, démarche par étapes, etc.). Par la suite, sont proposées **des activités d'oral qui pourraient être pertinentes à effectuer avec un public d'apprenants sinophones**. Avec un public d'étudiants chinois, il semblerait que certaines activités soient à privilégier.

Même si elle peut paraître dépassée ou désuète pour certains, il semblerait que ce que l'on appelle aujourd'hui la « méthode chinoise » (Besse, 2011) soit un socle riche sur lequel se baser pour réfléchir à l'avenir de la didactique du FLE en Chine. En effet, actuellement, l'enseignement/apprentissage du FLE est un terrain qui fait l'objet de recherches, de recherches-action (Bel & Hardy, 2011 ; Besse, 2001 ; Germain & Netten, 2011 ; Richer, 2011), de réflexions multiples qui aboutissent à des pistes, des recommandations tournant autour des notions telles qu'« interdidacticité » (Puren, 2005), « compromis didactique » (Robert, 2002, 2009), « souplesse didactique » (Robert, 2009), « didactique du compromis » (Cuet, 2008), ou encore « sociodidactique de terrain » (Rispaïl & Blanchet, 2011).

1. Propositions didactiques : l'étayage en classe de langue étrangère

Grâce à l'analyse effectuée et aux résultats obtenus, des propositions didactiques, concernant l'étayage de l'enseignant, sont désormais possibles. Il semble primordial de développer cette partie car d'une part, il y a eu un relatif manque d'intérêt des chercheurs pour l'étude des pratiques enseignantes (en comparaison avec la grande focalisation faite sur les apprenants) et par ailleurs, très peu de recherches ont porté sur l'enseignement supérieur. « *Il s'agit toutefois d'une recherche qui n'est pas aussi développée qu'elle l'est aux autres niveaux de l'enseignement (primaire et secondaire) et qui, à coup sûr, mériterait de l'être* » (Bressoux & Dessus, 2003, p. 250). En tant qu'enseignante et didacticienne du FLE, il nous semble d'autant plus intéressant de détailler ce point, aspect majeur de la présente étude.

Pour rappel, l'étayage est un ensemble de stratégies (implicites ou explicites) mises en œuvre par l'enseignant dans la classe. Une stratégie est considérée comme **tout agencement organisé et finalisé d'opérations cognitives**, activé consciemment ou pas, par un individu, pour accomplir une tâche qu'on lui donne ou qu'il se donne lui-même (Cyr & Germain, 1998 ; Spanghero-Gaillard, 2007). Pour Tardif (1997, p.23), une stratégie « *a quelque chose d'intentionnel : il s'agit d'atteindre efficacement un objectif. Elle a aussi quelque chose de pluriel : il s'agit d'un ensemble d'opérations* ».

Il est donc possible, dans la mesure où une stratégie est organisée et finalisée, d'intervenir dans ce champ de recherches en tentant de dégager quelques pistes didactiques.

Même si la plupart du temps, ces stratégies ne sont pas forcément réellement explicitées mais sont davantage implicites, le fait de connaître les stratégies d'enseignement permet d'élargir les connaissances du professeur sur les divers processus d'enseignement. En conséquence, il apparaît fondamental que les futurs enseignants prennent conscience des stratégies en jeu dans la situation d'enseignement/apprentissage, afin d'éviter toute mécompréhension ou inadéquation face à la situation de communication. « *Nous pensons*

nécessaire sa formation dans le cursus pédagogique des enseignants" (Rançon, 2009, p. 451).

Certaines stratégies d'étayage rendent l'enseignant plus efficient²⁶⁴ et d'autres, les contre-étayages, peuvent entraîner l'effet inverse et bloquer l'apprenant dans son processus d'apprentissage. L'aspect intéressant dans cette partie, n'est pas uniquement de présenter des données théoriques sur les stratégies d'étayage à mettre en œuvre dans la classe et les contre-étayages à ne pas effectuer. Il s'agit plutôt ici de faire, une analyse a posteriori de certains paramètres, lorsqu'il y a eu prise de conscience d'un échec. Il ne s'agit donc pas de donner une « recette miracle », sans montrer sa mise en pratique concrète, dans la classe de langue. Ainsi, afin d'aider les professeurs à se doter d'instruments d'analyse, sont exposées ci-après **quelques propositions pour travailler en formation sur le rôle de l'enseignant et la gestion des stratégies d'étayage.**

Comme vu précédemment, la méthodologie d'observation mise en pratique dans l'expérience décrite ci-avant (partie II), se déroule en trois temps (Bucheton, 2009). Celle-ci permet de considérer la classe dans son intégralité, son épaisseur et dans toute sa complexité : la planification explicitée à travers l'entretien pré-cours et le document de planification enseignante (Bressous & Dessus, 2003 ; Blanchard-Laville & Nadot, 2004), le déroulement (l'agir de l'enseignant dans sa classe) et le retour, la réflexion métacognitive par l'entretien post-cours (Blanchard-Laville & Nadot, 2004).

Le troisième temps ou **retour réflexif** de l'enseignant sur le contenu et le déroulement de son cours, est le point sur lequel notre attention est attirée. Après le temps de l'action (action enseignante dans la classe), celui de la réflexion post-cours, prépare le retour à l'action. En effet, ces entretiens post-cours, entraînant une posture réflexive de la part de l'enseignant, permettent une nécessaire prise de conscience de leur « agir enseignant » et une mise en valeur de certaines difficultés.

Dans le cas de la présente recherche, ces entretiens ont permis de déceler un certain malaise à travailler avec les activités de production orale telles que le débat ainsi qu'une difficulté avec certains aspects culturels (PA et PB). Par ailleurs, PA a pris conscience de l'importance d'une consigne claire, bien établie et toujours donnée à l'avance du document à travailler.

²⁶⁴. Cf. partie 2, chapitre 2.

Ces données sont certes intéressantes par la prise de recul dont elles ont bénéficié, mais ne sont pas suffisantes. En effet, « *expliquer et comprendre ne suffisent pas pour faire* » (Etienne & Bucheton, 2009, p. 259). C'est la raison pour laquelle une formation, avec une mise en relief des réussites et de certains échecs, repérés et explicités par les enseignants eux-mêmes, est nécessaire. Un tel dispositif ne peut reposer entièrement sur des prescriptions liées à une normalisation des compétences enseignantes, mais il doit être pensé en fonction des contextes et des personnes.

Dans ce but, plusieurs propositions sont avancées : un travail sur corpus (revenir à la retranscription des cours) (Grandaty & Chemla, 2004), un travail à partir de cours filmés (un retour sur des pratiques vécues) et un travail de comparaison, de mise en parallèle, d'un même cours (utilisation d'un même support et même consigne donnée) effectué par deux enseignants.

Dans chacune de ces propositions, ce qui importe avant tout est la participation et l'investissement total de l'enseignant dans cette formation. Celle-ci ne sera efficace que si l'enseignant est actif et y prend réellement part. L'objectif d'une formation est d'une part l'acquisition de savoirs mais avant tout de savoir-faire, outils qui leur permettront d'utiliser ces savoirs en situation. Ces dispositifs sont formateurs car ils obligent l'enseignant à mettre en mots l'agir et de ce fait, de commencer à l'objectiver pour le contrôler. Nommer les stratégies et les gestes permet alors de les réinterroger.

Le rôle du formateur avec les enseignants est plus ou moins le même que celui de l'enseignant avec ses apprenants (et par la même sa gestion de l'étayage): il doit guider les enseignants vers le but défini mais les laisser découvrir par eux-mêmes leurs réussites et échecs dans leurs classes. Le formateur remet la situation aux enseignants pour qu'ils s'y impliquent et se place en retrait pour jouer un rôle de guide, de ressource et d'observation. Il dirige mais n'impose pas.

En situation de formation, un des meilleurs moyens de faire prendre conscience de l'importance de l'étayage enseignant (celui-ci étant la raison d'être de l'enseignant), serait de transposer « le rôle enseignant » (et tout ce qu'il englobe) de la relation enseignant/apprenants à la relation formateur/enseignant(s).

En formation d'enseignants, il serait tout d'abord intéressant de **travailler à partir de corpus**, de retranscriptions de séances de cours d'oral. Ceci permettrait de clarifier, à travers des situations précises, les différentes facettes de l'étayage enseignant dans la

gestion des situations d'oral (Grandaty & Chemla, 2004). Une analyse de discours, par ce retour aux retranscriptions, serait un outil précieux pour mettre en valeur les étayages et contre-étayages de l'enseignant. En effet, mieux comprendre les obstacles à l'apprentissage et les dédramatiser pourrait permettre de mieux rebondir, une fois en situation. « *Etre capable de repérer en classe qu'on est en train de tomber dans tel ou tel piège, c'est entrer dans une distance réflexive fort utile pour modifier ses pratiques* » (Grandaty & Chemla, 2004, p. 205).

En revanche, dans ce but, il est primordial de choisir une norme de retranscription qui prenne en compte le caractère non verbal du discours, afin de pouvoir analyser également les gestes de l'enseignant, participant grandement de l'étayage (Baurens, Blanc & Griggs, 2007).

L'objectif de la formation à partir de corpus permet d'une part, de sensibiliser les enseignants à la médiation orale en activité de compréhension et de production orales, d'autre part, de les sensibiliser au rôle de l'étayage dans la gestion des interactions puis, au rôle des interactions entre élèves dans la construction du sens (le but étant d'amener à des cycles polygérés entre apprenants).

Un autre moyen tout aussi efficace serait de **travailler directement à partir de vidéo** de cours. Cette fois-ci, la séance de cours d'oral est filmée et diffusée par la suite dans le cadre de la formation. Pour un résultat optimal, un va et vient entre la vidéo et le corpus écrit est souhaitable. Ce moyen est riche car les pratiques sont ici directement observables. Par la verbalisation qu'elle entraîne, la vidéo est un support à la réflexion : il permet un retour émotif et réflexif (Blanchard-Laville & Nadot, 2004). La notion de « *praticien réflexif* » (Etienne & Bucheton, 2009, p. 267) rend indispensable le recours à la trace.

Par le visionnage des cours filmés, l'enseignant qui a effectué le cours se voit en plein « agir/action enseignant(e) ». Par cette **auto-observation** ou **auto-confrontation**, il prend du recul et effectue un retour sur des pratiques vécues: « *le principal bénéficiaire de cette confrontation est le professionnel qui s'empare de la recherche pour en faire une composante de son autoformation* » (Etienne & Bucheton, 2009, p. 268). Le point positif de ces enregistrements est que les enseignants peuvent ainsi observer le non verbal dans les conduites d'étayage et en voir l'impact sur les apprenants.

L'objectif n'est pas ici de leur faire visionner la vidéo sans but précis. Afin de mettre en valeur certains aspects positifs de leurs pratiques enseignantes ou certains

ratages, le rôle du formateur est de les guider avec des questions bien précises. Ils doivent découvrir par eux-mêmes les raisons qui ont entraîné des moments moins propices à l'apprentissage et les contre-étayages qui y ont eu lieu.

Tout d'abord, par exemple, tout en leur demandant de regarder avec attention l'extrait vidéo de leur classe, et de se focaliser sur leurs pratiques, il serait intéressant de leur poser la question précise « *En quoi vos pratiques permettent d'entraîner ou pas des cycles polygérés chez vos apprenants ? Que pouvez-vous faire (ou ne pas faire) afin de favoriser des co-locutions de leur part ?* » De ce fait, les réponses envisagées pourraient être :

- **diminuer la part de la parole enseignante**, soit opter pour une posture d'effacement énonciatif (Rabatel, 2003b, 2004a et b ; Grandaty & Chemla, 2004 ; Bucheton, 2009). Pour cela, l'enseignant ne doit pas craindre de se taire et ne pas avoir peur des silences. Afin de calculer le degré d'effacement, il serait intéressant, par exemple, de calculer le nombre d'interventions de l'enseignant par rapport à celui de l'ensemble des élèves. Ainsi, les enseignants peuvent se rendre compte qu'ils parlent trop (besoin de combler les silences, de monopoliser l'espace discursif, etc.).
- **soutenir la prise de parole des apprenants**: les encourager, les solliciter tous, ne pas leur couper la parole, reformuler si besoin, faire des ébauches de mots ou de phrases, etc.
- **soutenir la tâche cognitive**. En effet, pour que les élèves s'expriment au maximum, il ne faut pas qu'ils perdent de vue l'objectif du cours et doivent avoir en tête : « *pourquoi fait-on cette activité ? quel en est le but ?* ». Ce soutien à la tâche cognitive prend la forme d'un rappel du contrat didactique (Brousseau, 1989; Cicurel, 2005).

D'autre part, afin de mettre en valeur la multicanalité de l'interaction en classe, l'objectif est de faire prendre conscience aux enseignants de l'importance du non-verbal;

tout particulièrement de la gestualité co-verbale et de son rôle dans l'étayage²⁶⁵. Pour rappel, Colletta (2004) entend par gestes co-verbaux, l'ensemble des gestes, des mimiques et des actions non-verbales qui accompagnent les productions langagières. La question suivante pourrait être posée: *"Pour ne pas briser un échange, être le plus discret possible (cf.: diminuer la part de parole enseignante) ou ne pas couper la parole à un élève, quelle autre modalité peut être utilisée par l'enseignant pour communiquer avec ses apprenants?"*. Il est ainsi possible de s'attendre à:

- **utiliser les gestes**: des gestes de pointage pour nommer un objet ou une action, des gestes illustratifs, des gestes de désignation vers un élève pour distribuer la parole, le regard de l'enseignant bien appuyé afin de désigner, hochement de tête pour approbation ou signe de négation ou de bascule avec la main, claquement de doigts, frapper des mains, etc.
- **faire des mimiques, des grimaces** (d'impatience, d'agacement, etc.), **mimer** une situation, etc.

Par la suite, il serait intéressant de pousser davantage la réflexion en leur demandant de décrire les gestes mentionnés ci-avant, de donner les raisons précises pour lesquelles ils sont utilisés à ce moment là, etc. Ainsi, à la question *"Pourriez-vous me décrire ces gestes? Dans chacune des situations relevées, quelle est leur fonction? A quoi servent-ils?"*

Les réponses envisagées pourraient être:

- ils permettent **d'accéder au sens** (par les explications fournies grâce aux gestes référentiels ou illustratifs qui désignent un objet ou une action)
- ils permettent **d'organiser, de gérer une activité** (grâce aux co-verbaux de synchronisation: désigner un élève, distribuer la parole, attirer ou relancer l'attention)

²⁶⁵. Cf. partie 1, chapitre 1, partie intitulée "La gestualité co-verbale et son rôle dans l'étayage".

- ils permettent **d'évaluer** (grâce aux co-verbaux expressifs: signes d'approbation, d'approximation ou de négation)

Cette réflexion amènerait les enseignants à se rendre compte que les gestes ont un rôle crucial au sein des stratégies d'étayage et de manière plus générale, dans les pratiques de classes (Grandaty & Chemla, 2004; Tellier, 2006, 2008; Baurens, Blanc & Griggs, 2007).

Par ailleurs, pour faire se focaliser les enseignants sur les contre-étayages effectués en classe, il serait pertinent de leur demander « *A quel moment avez-vous effectué une rupture par rapport à ce que vous aviez prévu ? Et, quelles en sont les raisons ? Qu'est ce qui est venu parasiter votre objectif de départ ?* » Ce type de réponses peut être envisagé :

- **Le fait d'avoir coupé la parole à un élève** pour donner des informations lexicales ou grammaticales et d'avoir ainsi monopolisé l'espace discursif. Donner des informations de cet ordre, en voulant faire acquérir du lexique ou faire un rappel sur un point grammatical, est un souci pourtant légitime de tout enseignant. L'enregistrement vidéo permet de bien mettre en évidence cette rupture.
- Le fait de devoir repasser de nombreuses fois l'extrait vidéo (lors d'une activité de compréhension orale) : prise de conscience que les élèves sont muets ou ne font que des répétitions directes de la vidéo car **la consigne n'est pas établie au préalable** du visionnage. De ce fait, l'enseignant est ensuite dans l'obligation de poser la question après l'extrait visionné ce qui fait que les apprenants n'ont pu se focaliser sur une tâche bien précise.

Ou alors « *Vous aviez des objectifs de départ et vous avez voulu les atteindre à tout prix. Vous en avez même fait trop. Quels sont les éléments de votre discours que vous n'auriez pas dû prononcer ?* » En effet, certaines interventions de l'enseignant ne s'imposent pas et peuvent constituer des contre-étayages. Par rapport à cette interrogation, on pourrait s'attendre à :

- **Le fait de donner soi même la solution trop rapidement** avant d'attendre la réponse des apprenants. L'enseignant peut avoir peur de laisser un silence dans la classe : il préfère répondre au plus vite, son but étant d'atteindre les objectifs du cours qu'il s'est fixés.
- **Le fait de répéter les extraits de la vidéo, directement après l'écoute.** Ici encore cette répétition directe ne semblait pas nécessaire et peut couper les élèves, alors qu'ils allaient répondre à la question.

Grâce au support vidéo et au corpus, un travail sur les « **imprévus** » (Jean, 2008 ; Jean & Etienne, 2009)²⁶⁶ trouverait également sa place dans une formation d'enseignants. En effet, même si la définition de la notion elle-même paraît ne pas être exploitable en formation, il semble tout de même pertinent de faire toucher du doigt aux enseignants, les raisons qui peuvent empêcher les événements de se dérouler comme prévu. Et, par la même de leur permettre de **dédramatiser** la situation.

A cette notion d'imprévu sont associés une prise de risques et un affrontement de l'inconnu. Il se peut qu'il y ait un risque de perdre la face (Goffman, 1974) pour l'enseignant qui choisit une réponse ou une réaction inadaptée pour réagir aux questionnements ou aux comportements des élèves. La représentation qu'a l'enseignant de lui-même (surtout si celui-ci est encore novice) peut être celle de « mauvais professeur ». C'est la raison pour laquelle une mise au point sur ces imprévus et leur gestion paraît être nécessaire en formation de formateurs.

Dans une activité d'enseignement/apprentissage, il arrive que surgissent des imprévus, mais ces derniers ne diminuent pas pour autant les compétences de l'enseignant et ne remettent pas forcément en cause sa capacité à enseigner. L'important est pour l'enseignant, d'en tenir compte en les intégrant dans la conceptualisation de son travail (de savoir que cela peut arriver) et dans la conduite de son action.

Quatre types d'imprévus peuvent être discernés (Jean & Etienne, 2009) :

- Les imprévus d'origine externe à la classe (actes et bruits extérieurs).
- Les imprévus dont l'origine est l'entrée d'un élément extérieur à la situation d'origine dans la salle de classe.

²⁶⁶. Cf. partie 1, chapitre 1.

- Les imprévus dont l'origine est l'action ou la réaction d'un élève ou de plusieurs, non prévues dans le travail de prescription de l'enseignant (une réponse erronée d'un apprenant, des questions non prévues, des bavardages, etc.)
- Les imprévus dont l'origine est l'action ou la réaction de l'enseignant, non prévues dans le travail d'auto-prescription de l'enseignant (des réactions d'étonnement, d'irritation de l'enseignant ou encore des actes faisant suite à des décisions prises en situation, des actions inconscientes de l'enseignant, etc.)

Dans le cadre d'une formation, les deux premières origines des imprévus ne peuvent être exploitables. En revanche, il est possible de travailler sur les deux dernières origines pour ainsi comprendre ce qui a empêché de les transformer en évènements.

Par le biais de films de cours, l'enseignant (avec son formateur) travaille sur de courts moments de l'agir enseignant où les imprévus ont eu lieu. Le but est ici de faire en sorte que l'enseignant focalise son attention sur la gestion des imprévus et de l'aider à les transformer lorsque cela est possible, en évènements. De ce fait, l'objectif est de leur **apprendre à s'ajuster en situation aux réactions et aux besoins des élèves**. Par un travail d'explicitation et d'analyse de ses gestes d'ajustements dans l'action, l'enseignant se construit et développe son répertoire d'actions.

Les gestes qui sont mis en œuvre suite à un imprévu « *sont révélateurs de représentations profondément ancrées tant du point de vue pédagogique que didactique, propres à l'acteur en situation. Dans de nombreux cas, ce sont ses préoccupations du moment, les concepts pragmatiques qu'il s'est fixés qui émergent. Ses représentations sont mobilisées lors du traitement d'un imprévu et deviennent visibles grâce à l'imprévu* » (Jean & Etienne, 2009, p. 109).

Ainsi, un travail à partir des imprévus qui subviennent dans le cours, peut permettre aux enseignants de développer **leur capacité à improviser en situation** et par la même à replanifier le contenu de leur cours, en s'ajustant aux besoins réels et immédiats de la situation de classe (Lepoivre-Duc, 2004). L'essentiel est qu'ils tiennent compte du fait que cela peut arriver n'importe quand et à n'importe quel enseignant. L'objectif est désormais qu'ils dédramatisent ces moments imprévus afin de les gérer au mieux.

En formation d'enseignants, il semble également pertinent de faire **un travail de comparaison ou de mise en parallèle des modalités d'étayage sur une même tâche**, c'est-à-dire, sur une même situation de classe, effectuée par deux enseignants (même support utilisé, même type d'activité proposé, même niveau des apprenants, etc.). L'objectif est ainsi d'observer les variations dans l'étayage entre ces deux pratiques enseignantes. Dans ce but, tant le travail à partir de films de classes que celui à partir du corpus sont nécessaires. Ce travail est enrichissant pour les deux enseignants concernés qui vont pouvoir confronter, juger leurs pratiques respectives et mutualiser leur retour réflexif. Lors de ces « auto-confrontations croisées » peuvent se déclencher des controverses, des réactions sur ce qui relève du style de chacun mais aussi des partages très riches.

C'est cette technique qui a présidé notre choix lors de "l'auto-confrontation croisée" effectuée avec les deux enseignantes PA et PB qui ont participé à l'expérience contrôlée. En effet, après chaque cours d'oral, des entretiens post-cours sont effectués avec chacune des enseignantes²⁶⁷. Ces entretiens ont permis de mettre en valeur certaines données mais nous ne les avons pas jugées suffisantes pour une profonde métacognition.

C'est la raison pour laquelle, une fois les huit cours terminés, nous avons mis en place **un dispositif ponctuel de formation**²⁶⁸, afin de rebondir sur tous les points positifs et ceux qui le sont moins, tout au long des quatre cours de chacune des enseignantes. Dans la lignée de tout ce que nous avons décrit précédemment, cette formation s'est basée sur le visionnage de leurs films de cours (des extraits) et sur des explicitations de leurs propres pratiques enseignantes observables par le biais de l'enregistrement vidéo.

Dans un premier temps, chacune des enseignantes a procédé, individuellement, à une observation d'un extrait d'un de ses cours (extrait choisi par nous même et caractérisé, à la fois, par l'utilisation de stratégies d'étayage aussi bien que de contre-étayage): une **"auto-observation"**. Grâce aux diverses questions posées et décrites précédemment, chacune des enseignantes a explicité ses pratiques observables et a donc pu faire un retour réflexif sur son action enseignante. L'objectif est réellement de leur faire pointer du doigt, d'une part, leurs atouts en tant que stratégies d'étayage mais également, les quelques échecs (ce qui n'a pas très bien fonctionné), pour tenter d'en comprendre les raisons et d'y pallier les fois prochaines.

²⁶⁷. Cf. partie 2, chapitre 1.

²⁶⁸. Cette formation ponctuelle n'a pas fait l'objet d'un enregistrement vidéo.

Dans un deuxième temps, il a été intéressant de faire une mise au point commune avec les deux enseignantes, concernant leurs pratiques. A cette **"auto-confrontation croisée"** sont associés un visionnage d'extraits de leurs cours, des justifications et explicitations et un échange fort enrichissant sur leurs pratiques respectives (tant sur le contenu du cours que sur les stratégies d'enseignement). Effectivement, il est d'un grand intérêt de faire visionner à un enseignant, la pratique d'un autre professeur (et l'intérêt est encore plus grand lorsqu'il s'agit du même cours effectué avec le même support). Le formé, en visualisant et analysant les pratiques d'un autre enseignant, prend conscience des diverses possibilités didactiques (réussites ou échecs) et peut ainsi enrichir son répertoire pédagogique (Cicurel, 2002). Ce dernier se constituant au fil des rencontres avec divers modèles, par la formation pédagogique et par l'expérience d'enseignement.

De ce fait, l'échange a été très vif et riche en apport didactique: envie de la part de chacune d'elle d'échanger sur les activités mises en œuvre, leur choix et leur gestion, - par exemple l'activité de remue-méninges jamais sollicitée par le PA- compréhension des raisons pour lesquelles une activité fonctionne ou non, etc.).

Ainsi, les techniques utilisées en formation telles que le travail à partir d'observations de cours filmés, de retranscriptions de cours ou encore de mise en regard de deux cours, permettent à l'enseignant de prendre du recul mais aussi de prendre conscience et d'interroger ses pratiques dans le but de mieux les ré-ajuster. Dans le cas précis, ces quelques pistes de formation proposées offrent la possibilité de faire réfléchir le professeur sur le rôle crucial des stratégies d'étayage enseignante et de manière plus générale, sur ses pratiques de classes.

2. La didactique du FLE en contexte chinois

2.1 La didactique du FLE aujourd'hui en Chine: Eclectisme, "Interdidactique", ou "didactique du compromis"?

Dans de nombreux établissements de langues en Chine, particulièrement en FLE, la méthodologie d'enseignement utilisée est une méthode assez traditionnelle, qui tente peu à peu de se renouveler. Selon Hu (2011, p.117), *"la méthodologie traditionnelle continue à*

dominer dans la majorité des classes de français. L'approche communicative reste un décor facultatif de par la relative faible importance accordée à l'interaction, au sens et à l'autonomie". Pourtant, depuis quelques années de nouvelles méthodologies d'enseignement apparaissent et essayent de se développer en Chine²⁶⁹. En effet, avec l'ouverture sur le monde extérieur et la venue d'enseignants étrangers en Chine (avec de nouvelles méthodologies et manuels de langue), les traditions évoluent. Les Approches communicatives, la perspective actionnelle ou encore l'éclectisme, tentent de s'imposer. Cette évolution peut poser des problèmes dans un pays comme la Chine, où les traditions sont encore bien ancrées.

Besse (2011) qualifie la méthode d'enseignement qui aurait cours actuellement en Chine, de « méthode chinoise », dans la mesure où celle-ci relève d'une méthode « traduction-grammaire ». Contrairement à la méthode « grammaire-traduction », la leçon de français ne débute pas ici par un enseignement explicite en chinois (L1) d'un point de grammaire relatif au français (L2), mais par une familiarisation des apprenants, à quelques éléments de cette L2. Cette familiarisation s'appuie sur leurs équivalents en L1 (donnés par le manuel ou par l'enseignant), sur leur répétition mimétique par les apprenants, corrigée phonétiquement par l'enseignant, et sur diverses explications en L1 données par ce dernier. Dans un second temps, lorsque les apprenants sont aptes à reproduire les éléments de la L2 enseignée, des règles, dans leur L1, (à même de les justifier grammaticalement) leur sont inculquées. *« Cette méthode « traduction-grammaire » est probablement aussi ancienne que la méthode « grammaire-traduction », mais elle n'a guère été théorisée avant le 18ème siècle, en réaction aux abus des règles et des thèmes. Elle privilégie les exercices de version (de la L2 vers la L1), et les exercices de thèmes (qui ne sont pas toujours « d'application ») n'y sont introduits que lorsque les apprenants sont un peu plus avancés dans leur apprentissage »* (Besse, 2011, p.251).

La principale critique que l'on peut émettre sur la méthode « grammaire-traduction » est qu'elle demande aux apprenants de réfléchir en L1 sur des règles d'une L2 qu'ils ne connaissent pas encore (ce qui conduit à apprendre des règles par cœur). La méthode « traduction-grammaire » échappe en partie à cette objection.

²⁶⁹. Cf. partie 1, chapitre 3.

En Chine, les apprenants disposent parfois de manuels bilingues ou de matériel pédagogique venu de France, mais *"de l'avis des enseignants, ces méthodes communicatives importées ne semblent pas adéquates"* (Robert, 2009, p.133). Ces dernières approches didactiques, peuvent être ressenties par les enseignants chinois comme *« un véritable affront envers leur rôle central dans la classe de langue. De professeurs, ils doivent devenir animateurs. Il y a par conséquent perte de face car l'enseignant n'est plus détenteur du savoir, ce dernier devant être co-construit avec les apprenants »* (Martin, 2007b, p.50).

Même si une évolution dans ce domaine est réellement souhaitée par certaines autorités locales, le poids de l'institution en Chine, est tel que le changement est lent. Plusieurs difficultés peuvent encore subvenir:

- Nombre d'enseignants ne sont pas formés en didactique des langues étrangères. De ce fait, ils reproduisent le seul modèle d'enseignement/apprentissage qu'ils connaissent (par conséquent une approche traditionnelle).
- Les enseignants chinois formés en France (ou en Occident) paraissent parfois avoir du mal à adapter cette formation aux habitudes éducatives de leur pays. Ainsi, ils reviennent donc souvent au modèle d'enseignement qu'ils connaissent.
- Les apprenants chinois peuvent ne pas être sensibles aux innovations proposées. En effet, la compétence communicative étant absente des critères d'évaluation des tests nationaux²⁷⁰, il arrive qu'ils préfèrent un enseignement centré sur des savoirs qui leur permettent de réussir avec succès les examens.
- Les enseignants sont parfois obligés de suivre les règles établies par l'établissement dans lequel ils enseignent (manuels et programmes à respecter). Le professeur n'a pas toujours le choix de la méthodologie à mettre en place.

Peut-on parler d'éclectisme aujourd'hui en Chine ?

« Si je parle d'introduction de l'éclectisme en Chine, il en résulte qu'à mon sens, cette notion ne fait pas partie du paysage des acteurs chinois de l'enseignement/

²⁷⁰. Les apprenants doivent passer deux tests nationaux: le TSF4 (en 2ème année) et le TSF8 (en 4ème année). Ces tests se composent essentiellement de QCM, de traductions, d'activités d'expression écrite donc de compositions, d'exercices de grammaire et de dictées. Les résultats obtenus à ces tests sont un moyen de comparer les universités entre elles (classification). A l'issue et à la réussite de ces tests nationaux, les apprenants chinois obtiennent un certificat.

apprentissage du FLE. Il existe, tout au plus, un éclectisme non raisonné, simple juxtaposition de strates méthodologiques pour obéir à l'air du temps, à la mode, au dernier manuel paru en France et qui est considéré comme le plus efficace » (Martin, 2007b, p.49). La didactique des langues en Chine ne paraît pas encore être une discipline reconnue. Même si différentes méthodologies constituées exogènes ont été introduites en Chine (MAV, SGAV...), aucune systématisation ne s'est véritablement produite dans le contexte chinois. Les méthodologies sont souvent introduites sans une réelle prise en compte du contexte dans lequel elles sont élaborées, parfois en se superposant ou en se contredisant, ce qui explique, probablement, leur manque d'efficacité pour un public chinois. *« Certes, la culture d'apprentissage des apprenants est traditionnelle et nous devons, si nous voulons mettre en place un enseignement de qualité, respecter cela. Cependant, il s'agit de trouver un compromis afin de garantir un maximum de résultats qui respectent également la recherche en didactique sur le plan international »* (Martin, 2007b, p.54).

Une application trop brutale d'une méthodologie, dans n'importe quel contexte que ce soit, ne peut rendre service ni aux enseignants, ni aux apprenants. En revanche, il semble que la construction d'une méthodologie, peut partir de bases exogènes pour se constituer. Selon Yang (2007, p.71) *"si l'éclectisme a permis à l'enseignement du français en Chine de sortir de l'impasse du «monopole» d'un quelconque courant méthodologique, dorénavant ce seraient les besoins concrets issus d'une réalité de plus en plus diversifiée qui comptent dans le choix méthodologique pour émettre toute hypothèse didactique."*

Une méthodologie doit respecter le contexte d'enseignement/apprentissage dans lequel elle voit le jour, ainsi que la culture d'apprentissage des apprenants. Le riche passé éducatif chinois doit être pris en compte, incluant un certain savoir-apprendre les langues, que la didactique du français L2 en Chine ne doit pas ignorer. *"A travers le dialogue des idées qui caractérise nos deux pays, toute construction d'une méthodologie d'enseignement/apprentissage du FLE en Chine ne peut qu'être éclectique dans un premier temps. Cependant, cet éclectisme doit être raisonné, pensé en commun afin, peut-être, de constituer une didactique des langues culture complexe en Chine »* (Martin, 2007b, p.57).

Pour mener une réflexion, aujourd'hui indispensable dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE en Chine, **la recherche-action**²⁷¹ est, parmi d'autres, un moyen efficace.

Elle développe une démarche originale basée sur l'interaction entre action et apports théoriques et ce, afin de résoudre les dysfonctionnements sociaux. « *La recherche action, outre de permettre de résoudre des dysfonctionnements, développe en celui qui la pratique une réflexivité qui est une composante du professionnalisme, une réflexivité indispensable notamment en didactique des langues en ces temps de lecture normative du Cadre européen commun de référence pour les langues* » (Richer, 2011, p.47).

La recherche-action en didactique du FLE, domaine assez récent, se développe aujourd'hui de plus en plus dans le contexte chinois comme l'atteste, notamment, la tenue du dernier colloque intitulé « Pour une recherche-action en didactique du FLE dans la Chine d'aujourd'hui »²⁷² (Bel & Hardy, 2011 ; Besse, 2011 ; Germain & Netten, 2011 ; Normand-Marconnet, 2011 ; Pernet-Liu, 2011 ; Richer, 2011) et permet d'apporter de nouvelles pistes réflexives. Les organisateurs de ce colloque souhaitent moins promouvoir un type de recherche qu'encourager un type de posture : celle du praticien-réflexif, capable de prendre un recul critique par rapport à ce qu'il vit. Une situation telle n'est pas encore très fréquente en Chine où pourtant l'enseignement du français se développe vite. A l'heure actuelle, plusieurs départements de français ouvrent chaque année sans qu'une réflexion poussée sur l'enseignement des langues ou l'organisation d'un programme de langues n'accompagne forcément ce mouvement. Il semble donc « *important de faire prendre conscience aux acteurs de terrain que leurs actions, leurs décisions ne sont pas le fruit du hasard mais le résultat de traditions, de cultures éducatives, voire d'écoles de pensée et ont des conséquences, d'amener les participants au colloque, en particulier les enseignants-chercheurs, à adopter une position réflexive par rapport à leurs pratiques, de donner du sens à ce qui est fait* » (Bel & Hardy, 2011, pp 7-8).

²⁷¹. Constitué dans les années 1940, la recherche-action (développée à partir des travaux du chercheur allemand en psychologie sociale, K. Lewin) refuse la dichotomie entre recherche d'un côté et action de l'autre, entre théorie et pratique. La recherche-action, à l'inverse de la recherche fondamentale, a pour postulat que de l'action peut naître des connaissances, et, à l'inverse de la recherche appliquée, que l'action se construit à travers un questionnement des apports de la recherche. L'autre trait définitoire de la recherche-action sur lequel il existe un large accord entre les praticiens de la recherche-action, c'est que l'action est au service d'une modification du réel, d'un changement social.

²⁷². Université Normale de Chine du Sud, Canton, Chine, novembre 2009.

Les enseignants natifs (en français), qui enseignent en Chine, ont généralement été formés en France et sont informés de la « dernière mode » en matière de méthodologies et de manuels. Ils ont donc tendance à privilégier ces méthodes. Les manuels appliquant ces méthodes (surtout quand ils sont dit « universalistes ») ne semblent pas toujours adaptés à des publics éloignés, linguistiquement et culturellement. Selon Besse (2011, p. 253), il semble que *« les enseignants chinois sont clairement mieux préparés à prendre en charge le passé éducatif de leurs étudiants, et leurs collègues natifs du français gagneraient sans doute à s'informer (se former demanderait un bilinguisme long à acquérir), auprès de leurs homologues chinois, de cette tradition didactique qui, pour leur paraître dépassée, n'en est pas moins d'une relative efficacité. »* Ainsi, les professeurs natifs de la L2, même s'ils peuvent paraître intuitivement mieux parés, en termes d'Approches communicatives, que les enseignants non natifs, le sont pourtant moins que ces derniers. Ils ne disposent pas d'un plurilinguisme et d'un pluriculturalisme analogues à ceux de leurs étudiants. *« Ce qui, de nouveau, devrait pousser au « décroïsonnement » qu'ont souhaité certains participants à ce colloque²⁷³, c'est-à-dire à une certaine **collaboration entre enseignants natifs et non natifs de la L2**, en particulier quand ils exercent leur métier auprès des mêmes étudiants en un même lieu »* (Besse, 2011, p.256). Ce travail de collaboration entre enseignants natifs et non natifs devient une nécessité pour chacun d'entre eux. D'une part, les futurs enseignants de français qui sont amenés à exercer en Chine, gagneraient à être initiés à cette « méthode chinoise ». Parallèlement, ces mêmes enseignants pourraient aider les enseignants non natifs à appréhender cette signification communicative.

Ce fut d'ailleurs l'objet d'une tentative, développée par Ren et Bel en 2007²⁷⁴, d'enseignement en binôme (un enseignant chinois et un enseignant francophone), pour un même cours. En échangeant sur leurs pratiques et en agissant ensemble, les retombées, même ponctuelles, ont été positives.

Ainsi, parler d'éclectisme aujourd'hui en Chine est certes une réalité mais cet éclectisme doit être pensé, mesuré et "raisonné" (Martin, 2007b), afin de ne pas entraîner et risquer de "choc didactique" (Robert, 2009). La didactique du FLE en Chine doit nécessairement prendre en compte le passé éducatif et les habitudes d'apprentissage des

²⁷³. Henri Besse fait ici référence au colloque de novembre 2009, qui s'est déroulé en Chine, à Canton, à l'Université Normale de Chine du Sud et qui s'intitule : « Pour une recherche-action en didactique du FLE dans la Chine d'aujourd'hui ».

²⁷⁴. Pour de plus amples informations concernant l'enseignement en binôme, développé dans une université en Chine, voir article dans Synergie Chine n°2.

apprenants, sans quoi elle ne serait pas adaptée à ce contexte bien spécifique. Cette didactique peut s'inscrire dans une perspective plus large d'interdidactique.

Actuellement, **la perspective interdidactique** est représentée par deux courants: "l'interdidacticité" (Puren, 2005) (axée sur la recherche universitaire et qui récusé une didactique universaliste) et le "compromis didactique" (Cuet, 2008; Robert, 2009) (davantage centré sur les pratiques d'enseignements et qui propose des stratégies interculturelles pour adapter une didactique universaliste²⁷⁵ à un public de "cultures éducatives lointaines").

Une notion clef émerge depuis quelques années: le concept "**d'interdidacticité**". Il s'agit du contact entre cultures et didactiques différentes. *" Parler 'd'interdidacticité' suppose que l'on considère que le processus d'enseignement/apprentissage ne peut plus être conçu sur la base d'orientations méthodologiques à prétentions universalistes que l'enseignant pourrait se contenter d'adapter à son environnement d'enseignement-apprentissage et à ses apprenants, mais sur la base d'un contact entre les 'didactiques' différentes, c'est-à-dire entre les ensembles complexes dans lesquels les stratégies de chacun des acteurs -enseignants et apprenants- relèvent d'un système dont font indissociablement partie leurs propres personnalités, leurs expériences d'enseignement/apprentissage antérieures et leurs objectifs, leurs représentations de ce qu'est une langue, une culture étrangère et le processus de leur enseignement/apprentissage; enfin leurs cultures sociales d'appartenance, dont on peut penser qu'elles modélisent fortement au moins les modes de relation apprenants-enseignants et apprenants-apprenants en classe ainsi que les conceptions du travail conjoint enseignement-apprentissage"* (Puren, 2005, pp 390-391 in Robert, 2009, p.135). L'interdidacticité sonne le glas des méthodologies dites "universalistes" et ouvre, par la même, de vastes perspectives.

Le "**compromis didactique**" (Robert, 2009) ou "**didactique du compromis**" (Cuet & Marguerie, 2007 ; Cuet, 2008) est envisageable en contexte chinois.

Une prise en compte de l'éloignement linguistique entre ces deux langues est tout d'abord nécessaire: le chinois et le français sont deux "langues lointaines". Il ne faut pas

²⁷⁵. Une didactique unique, venant d'un "centre": la France en l'occurrence. (Puren, 2005, p.390)

mésestimer les difficultés linguistiques des apprenants et s'appuyer sur les stratégies d'acquisition propres à ce public. Il vaudrait peut être mieux privilégier une approche progressive et, par exemple, ne pas hésiter à donner les informations grammaticales dont les apprenants ont besoin (même si cela suppose un recours à la grammaire explicite).

En ce qui concerne le public chinois, de langues et de cultures très éloignées à la langue française, *"il est fondamental de connaître, de comprendre, de respecter les cultures éducatives et de trouver des passerelles entre didactiques différentes. (...) Ce qui suppose une conception éclectique de l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère, une prise en considération de la spécificité des différents publics et de leurs aspirations, une diversité des matériels et des approches"* (Robert, 2009, p.151).

Par exemple, selon Robert (2009), *"dans les premiers temps de l'apprentissage, il ne semble pas anti-pédagogique de donner à ces apprenants les informations grammaticales dont ils ont besoin et de leur fournir les bases métalinguistiques qui leur font défaut"* (p. 139).

C'est dans cette même optique que des propositions sont faites, notamment dans l'élaboration de manuels, à destination d'élèves chinois, apprenants de français, en Chine. L'objectif est de proposer une "didactique du compromis" (Cuet & Marguerie, 2007 ; Cuet, 2008) qui puisse à la fois satisfaire les éditeurs et enseignants chinois, tout en innovant pour une approche de l'enseignement/apprentissage de la langue et de la culture françaises qui prenne en compte les représentations linguistiques et culturelles et les comparaisons interlinguistiques chinois-anglais-français.

C'est ainsi que le manuel *"Le Français Communicatif Universitaire"*²⁷⁶ a vu le jour en 2008; il présente une approche originale d'enseignement/apprentissage de la langue et de la culture à partir de trois principes: l'étude du français oral actuel, la comparaison interlinguistique chinois-anglais-français et la comparaison interculturelle sur les modes de vie. La problématique s'articule sur la nécessité de concilier à la fois, une approche communicative de l'enseignement du FLE (fondée sur une approche linguistique énonciative et pragmatique ainsi que sur une approche constructiviste de l'apprentissage), et une culture traditionnelle d'enseignement fondée sur un apprentissage "par cœur" et des méthodes d'enseignement de type behavioristes (où la réflexion de l'étudiant est pas ou peu sollicitée). Dans le contexte actuel, plusieurs contraintes doivent également être prises en

²⁷⁶ Cuet, C., Marguerie, A., & Li, Z. (2008). *Le Français Communicatif Universitaire*. Beijing : Maison d'édition de l'éducation supérieure de Chine.

compte: l'importance du manuel et de la méthode traditionnelle (voire directe), ainsi que le poids des examens nationaux.

Ainsi, toutes ces suggestions à partir de notions telles que "éclectisme raisonné", "compromis didactique" ou "interdidacticité", dans un pays comme la Chine, nous amènent à insérer la présente recherche dans **une approche contextualisée** (Castellotti & Moore, 2002, 2008; Debono, 2011; Blanchet & Chardenet, 2011 ; Rispaïl & Blanchet, 2011 ; Huver, 2012²⁷⁷) de l'enseignement/apprentissage des langues. Selon Castellotti & Moore (2008), les notions de situation puis de contexte, occupent une place centrale dans les recherches actuelles en didactique des langues: si elles ne sont pas toujours visibles, ces notions réapparaissent périodiquement.

En effet, la prise en compte des traditions éducatives et culturelles, des représentations et des habitudes d'apprentissage des apprenants présente un intérêt certain pour l'élaboration d'**une didactique contextualisée**. Par exemple, il est vrai qu'*"au-delà d'approches génériques des situations d'appropriation des langues, les représentations de leur apprentissage semblent de manière unanime, quels que soit les publics concernés et les contextes considérés, très fortement imprégnées du rapport à la langue première et de son rôle, perçu le plus souvent comme prédominant, dans l'accès à d'autres langues"* (Castellotti & Moore, 2002, p.16).

Néanmoins, ces traditions éducatives et culturelles doivent être prises pour ce qu'elles sont: des constructions, des mises en regard, permettant de réfléchir à ses pratiques en contexte, mais pas forcément *une* vérité applicable de manière "aveugle" à tous les contextes et apprenants. Cette approche doit être utilisée avec précaution car selon Debono (2011) *"pour intéressants et nécessaires qu'ils soient, le maniement de ces travaux de recherche n'en est pas moins délicat: la réflexion sur l'étrangeté des traditions culturelles, éducatives ou autres, est un exercice de funambule, le risque étant de verser dans une réification culturaliste, débouchant sur un déterminisme aliénant"* (Debono, 2011, p.134). Ces traditions ne doivent pas être vues comme figées, ni comme des traits culturels déterminants ou absolus, mais plutôt telles des tendances évolutives, non généralisables à l'ensemble des apprenants.

²⁷⁷. à paraître.

De ce fait, la question de la formation des enseignants découle de cette approche contextualisée. Huver (2012, à paraître) parle de **diversité formative**. Elle souligne le fait que *"la diversité -linguistique, culturelle, formative- semble désormais reconnue comme un phénomène constitutif de l'enseignement/apprentissage des langues"* (Huver, 2012, p.1). D'après Galisson (1999, p. 65 in Huver 2012, p.2) la formation des enseignants reste (sauf quelques rares exceptions) *"confondue avec la formation aux méthodologies et aux méthodes dominantes"*. Ainsi, les enseignants sont formés aux diverses méthodologies mais les formations se fondent encore trop souvent sur un principe de diffusion universel qui ne prendrait pas forcément en compte la complexité et la diversité des expériences et des traditions d'enseignement/apprentissage ou encore des appropriations, interprétations et transformations de ces principes par les acteurs.

Concernant la diversité formative, Huver (2012, à paraître) insiste sur le fait que les représentations sont tenaces quant à l'idée qu'il existerait une seule "bonne voie didactique" alors que ce présupposé même contredit l'idée d'explorer la voie d'un **pluralisme didactique**²⁷⁸.

La didactique de l'enseignement/apprentissage du FLE est aujourd'hui en pleine construction en Chine. Ce terrain, en pleine effervescence, est l'objet de recherches, de recherches-action, de réflexions multiples qui aboutissent à des pistes, des recommandations tournant autour des notions de « compromis didactique » (Robert, 2002, 2009), de « didactique du compromis » (Cuet, 2008), de « sociodidactique de terrain » (Rispaïl & Blanchet, 2011) ou encore de « pluralisme didactique » (Huver, 2012, à paraître).

Ces concepts mettant bien en évidence une nécessaire contextualisation (Castellotti & Moore, 2002, 2008; Debono, 2011; Blanchet & Chardenet, 2011 ; Huver, 2012, à paraître) des recherches. Ainsi, à travers cette réflexion, les deux penchants de la didactique du FLE en Chine sont mis en avant : une fondamentale prise en compte de la culture éducative chinoise et par la même, de la « méthode chinoise » (Besse, 2011) ainsi que l'application « tout en douceur » de nouvelles approches davantage communicatives, qui ont par ailleurs, déjà prouvé leur efficacité.

²⁷⁸. Huver (2012, p.6, à paraître) note que ce point de vue se distingue de la notion d'éclectisme telle que développée par Puren (1993), en ce que le pluralisme est ici à entendre comme l'expression politique de la diversité, qu'il suppose une conscience et une réflexivité des acteurs sur leurs pratiques (et leurs représentations) et qu'il s'appuie (notamment) sur une historicisation de celles-ci.

2.2 Propositions didactiques pour la classe d'oral en Chine

2.2.1 Éléments pour la formation enseignante

Par rapport à cette réflexion en cours aujourd'hui en Chine et les pistes proposées, la présente partie se donne comme objectif d'exposer quelques propositions concrètes qui pourraient être mise en œuvre, directement dans la classe de FLE. Avec un public d'apprenants sinophones, il semblerait que certaines activités soient à privilégier. Avant d'explicitier davantage ces activités, rappelons les interrogations sous-jacentes à la formation des enseignants de FLE en Chine et par la même, les atouts et manques existants. De là, nous tenterons de dégager quelques pistes pour la formation, en repensant les pratiques pédagogiques.

Tout d'abord, concernant la formation des enseignants de FLE en Chine, plusieurs cas de figure peuvent être envisagés: soit l'enseignant chinois a appris le français en Chine et a ensuite directement pris son poste de professeur de français, soit il est parti effectuer une formation en didactique du FLE en France ou dans un pays francophone (de type Master I et II) avant de revenir en Chine pour y enseigner.

Dans le premier cas, il semblerait que les futurs enseignants de français ne suivent pas (ou peu) de formation en didactique lors de leur cursus universitaire. En effet, dans la plupart des établissements d'enseignement supérieur en Chine, pour être professeur, ne leur est demandé que l'obtention du *Benke*²⁷⁹ de français; le français, langue vivante 1 (LV1), étant leur spécialité. Ils sont donc formés en langue française, ont habituellement un bon niveau de français et connaissent les règles grammaticales et d'usage. Donc, un grand manque se fait sentir dès leur arrivée dans leur nouveau poste. Ils savent parler français et manient la langue avec plus ou moins d'habileté, mais n'ont pas les moyens ou outils afin de l'enseigner: ils souffrent d'un manque d'apport didactique.

Cependant, depuis une dizaine d'années et ce, seulement au sein des universités les plus renommées de Chine, le *Benke* ne suffit plus pour être enseignant de français. Il est demandé aux futurs enseignants d'avoir un Master (celui-ci s'effectue en trois ans, après le

²⁷⁹. Formation en 4 ans: niveau équivalent à la licence française.

Benke) : ils sont ainsi titulaires d'un diplôme appelé « diplôme d'aspirant-chercheur ». Une fois en poste dans ce genre d'universités, ils sont encouragés à passer un doctorat. Ainsi, ce n'est qu'au sein des universités les plus réputées en Chine que les enseignants sont initiés au domaine de la didactique.

Le second cas présente l'exemple d'enseignants chinois partis en France afin de se former en didactique du FLE. Or, les formations proposées dans les Masters sont en général de type "universel", s'appuyant (parfois) sur certaines théories pour aborder la question de la diversité des cultures éducatives en présence. Il en résulte que dès leur retour en Chine, ces jeunes diplômés, tentent de mettre en pratique les nouvelles méthodes et méthodologies apprises. Il arrive que l'enseignant éprouve des difficultés à la mise en place de cette méthodologie, pas forcément adaptée au public d'apprenants qu'il a en face de lui. Il arrive qu'il ne parvienne pas toujours à faire correspondre la formation reçue à l'étranger à la situation locale. C'est la raison pour laquelle il peut être tenté de revenir à l'approche de l'enseignement qu'il a connu en tant qu'apprenant, soit une méthode assez traditionnelle (davantage axée sur l'écrit).

Ainsi, un manque flagrant de formation en didactique du FLE (notamment en didactique de l'oral) est à noter. D'une part, dans les cursus universitaire afin de fournir aux futurs enseignants les outils pour enseigner mais également lors de leur retour en Chine, pour les aider à adapter au mieux leurs nouvelles connaissances aux traditions éducatives et habitudes d'apprentissages de leurs élèves.

Heureusement, une partie de ce manque est palliée par des formations ponctuelles (séminaires, conférences, etc.) de quelques jours, sur un thème ou objectif précis, organisées par l'Ambassade de France en Chine et dispensées dans certaines Alliances françaises ou universités. Comme explicité précédemment, à l'Université Normale de Chine du Sud (UNCS) de Canton, lieu où s'est déroulé notre expérience, **des formations diverses sont proposées**. Les enseignants ont la possibilité d'être suivis, de manière continue, par le responsable pédagogique (formation individualisée basée sur des observations de classe et sur des entretiens post-cours) mais également des formations de

groupe, à visée didactique effectuées en partie par des intervenants extérieurs (tels Henri Besse²⁸⁰, Claude Germain²⁸¹, Zheng Lihua²⁸², Véronique Castellotti²⁸³, etc.).

Ces propositions de formations, de niveau institutionnel, ne sont, bien entendu, pas de notre ressort, mais constituent une des bases de l'évolution de l'enseignement du FLE en Chine. Ainsi, il serait souhaitable de développer des formations (ponctuelles et en continue, tant individuelles qu'en groupe) pour les enseignants chinois de français, dans le domaine de la didactique de l'oral en FLE (Robert, 2009) en y intégrant tout l'aspect interculturel²⁸⁴ (Zheng, 2006).

Savoir enseigner l'oral est une priorité car *"un étudiant ayant une forte aptitude à communiquer en français oral n'est jamais nul en français écrit tandis qu'un étudiant avec un niveau faible à l'oral ne sera jamais bon à l'écrit"* (Qian, 2007, p.135). En effet, l'acquisition de savoir-faire communicatifs (ou habileté) doit précéder l'acquisition de savoir (règles de grammaire) (Germain, 2004; Germain & Netten, 2005). Une habileté ne peut s'acquérir que par son utilisation. Pour développer une habileté, il est nécessaire de développer une compétence implicite. C'est en quelque sorte un "automatisme" qui nécessite le recours à des processus non conscients, implicites, plutôt que le recours à un savoir explicite, conscient, de la langue. Seule une compétence implicite acquise à partir de modèles entendus, peut être procédurière, devenir "automatique" c'est-à-dire être utilisée de façon non consciente et spontanée²⁸⁵.

Les cours d'oral en Chine, d'une part ne représentent que peu d'heures de cours, d'autre part, il semble qu'ils ne soient pas suffisamment pensés et focalisés sur les compétences orales. Ainsi, selon Qian (2007, p.135) il arrive que les étudiants ne se sentent pas assez à l'aise en cours d'oral et ayant peur de perdre la face préfèrent rester muets: *"a propos du cours d'oral lui-même, on assiste plutôt à la projection de vidéos ou à l'écoute d'enregistrements, c'est-à-dire qu'est privilégiée une position réceptive, sans passer à*

²⁸⁰. Henri Besse est professeur, enseignant-chercheur à l'Ecole Normale Supérieure de Lyon.

²⁸¹. Claude Germain est professeur à l'UQAM (Québec) dans le département de didactique des langues.

²⁸². Zheng Lihua est professeur à l'université des études étrangères du Guangdong (Canton, Chine), doyen de la Faculté des Langues et des Cultures Européennes et directeur du Centre de Recherches sur l'interculturel.

²⁸³. Véronique Castellotti est professeur à l'Université François Rabelais (Tours, France) et responsable du laboratoire de recherche DYNADIV : DYNAmiques et enjeux de la DIVERsité : langues, cultures, formation (EA 4246).

²⁸⁴. dans le but de maîtriser les "malentendus interculturels" par exemple (Zheng, 2006, p. 144).

²⁸⁵. Cf. partie 1, chapitre 2, partie intitulée "Conception de la notion d'oral en FLE: une habileté pour communiquer".

l'étape d'exploitation active des matières enseignées. Il manque cruellement d'exercices bien ciblés devant résoudre concrètement les difficultés spécifiques de l'expression orale. Ce n'est donc pas étonnant que les étudiants commettent des fautes malgré eux, dès qu'ils prennent la parole. Cette situation ébranle à la longue leur confiance en eux-mêmes et ils préfèrent rester muets plutôt que de perdre la face en s'exposant aux critiques des autres."

Par ailleurs, en cours de langue (et tout particulièrement en cours d'oral), le rôle de l'enseignant doit changer et quelque peu évoluer: il doit davantage être un animateur. En effet, selon Qian (2007, p.137) une difficulté persiste toujours: *"le problème est que les enseignants doivent alors accepter de se défaire de l'habitude de lire leurs cours soigneusement préparés pour, au contraire, rester attentifs aux réactions des étudiants et animer sans cesse la classe. Cette "reconversion" indispensable s'avère difficile pour un nombre important d'enseignants. Il faut de la volonté et du courage. C'est le prix à payer si nous voulons relever le défi de l'amélioration de la maîtrise du français de nos étudiants."*

De fait, le rôle de l'enseignant change en cours d'oral et il se doit de bouger dans la classe et de ne pas rester figé ou séparé du reste de la classe, derrière son bureau ou en étant sur une estrade. L'agencement de la classe est également très important: pour une plus grande interaction en classe d'oral, l'ensemble des étudiants doit se disposer en "U" autour de l'enseignant qui devient un réel animateur. Il est vrai que l'on *"ne parle pas dans un lieu formel, où chacun a sa place, où règne une discipline qui vise à maintenir l'écoute. Une classe où l'on peut parler est une classe où les tables et les chaises ne sont pas fixées au sol, c'est-à-dire où l'on peut se déplacer, où l'on peut réaliser des mouvements: se pencher vers son voisin, le regarder, lui donner une tape amicale sur l'épaule, si on en ressent le besoin. Les tables ne doivent pas être une barrière qui séparent de l'autre, celui avec qui il est naturel et simple d'avoir un échange"* (Courtyllon, 2003, p.111).

Une formation en didactique de l'oral devrait permettre aux enseignants de gérer au mieux un cours d'oral, à partir d'activités de compréhension et de production.

Est-ce bien nécessaire de le préciser: le français oral comme médium et objet de l'enseignement. En effet, *"une des mesures décisives est d'exiger que le cours soit fait en français dès le commencement et que le français soit obligatoire non seulement en classe mais aussi dans la vie quotidienne, cela veut dire que les professeurs comme les étudiants doivent s'exprimer toujours en français"* (Qian, 2007, p.136).

Tout d'abord, ces formations devraient s'appuyer sur la recherche, l'analyse et la didactisation de **documents authentiques** (extrait de films, d'émissions télévisuelles, publicité dans un magazine, brochure, chansons, etc.) ou transparaissent des éléments sociaux et culturels. Un point d'honneur doit être mis dans le choix de ces documents²⁸⁶, mais surtout dans la technique de didactisation. Ces documents peuvent ainsi servir de base à l'activité de compréhension orale. Les enseignants doivent être capables d'utiliser, de rendre compréhensible le document authentique aux apprenants. Une fois les supports choisis, une démarche pertinente, claire et détaillée doit être suivie. Ici encore intervient la formation.

La didactique de l'oral est un domaine encore peu enseigné en Chine, c'est la raison pour laquelle ce type de formation mériterait de se développer. Dans ce but, une formation ponctuelle est également effectuée (par nous-même²⁸⁷), avec les deux enseignantes PA et PB²⁸⁸. Celle-ci se base sur:

- Une analyse d'une séquence didactique à partir de l'observation d'une vidéo d'un cours d'oral (un modèle)
- une prise de notes par les enseignantes, sur le déroulement de celui-ci,
- un bilan et un échange avec l'enseignant-formateur,
- la préparation d'un cours d'oral détaillé par les enseignantes (par le biais d'un document de planification enseignante et d'un entretien pré-cours)
- suivie du cours d'oral prévu (action enseignante),
- de l'entretien post-cours (retour réflexif) et
- du travail rétrospectif à partir de l'enregistrement de ce cours (métacognition).

L'objectif de ce type de formation est d'amener les enseignants, d'une part, à se sentir plus à l'aise avec l'enseignement des compétences orales et d'autre part de les amener à réfléchir sur chacune des activités, à savoir si ces dernières sont vraiment des "activités orales", si leur but est bien d'amener leurs apprenants à maîtriser la langue française afin qu'ils l'utilisent dans un but communicatif. Ces formations répondraient à un réel besoin en Chine.

²⁸⁶. Cf. partie 2, chapitre 1, partie intitulée "Intérêt d'un support vidéo".

²⁸⁷. Formation qui a eu lieu au début du mois d'avril 2010.

²⁸⁸. Cette formation ponctuelle n'a pas fait l'objet d'un enregistrement.

La participation et l'investissement total de l'enseignant sont ce qui importe avant tout dans ce genre de formation. Celle-ci ne peut être une réussite que dans la mesure où l'enseignant est actif et y prend réellement part. L'objectif d'une formation est d'une part l'acquisition de savoirs mais avant tout de savoir-faire, moyens qui leur permettront d'utiliser ces savoirs en situation.

Ces dispositifs sont formateurs car ils obligent l'enseignant à mettre en mots l'agir et de ce fait, de commencer à l'objectiver dans le but de mieux le contrôler. Ici, le formateur doit guider les enseignants vers le but recherché mais les laisser découvrir par eux-mêmes les réussites et échecs dans les classes observées mais également dans leurs propres classes. Le formateur remet la situation aux enseignants pour qu'ils s'y impliquent et le formateur, lui, se place en retrait pour jouer un rôle de guide, de ressource et d'observation. Sans rien imposer aux enseignants, il donne la direction à suivre et les possibilités à envisager.

Les formations de ce type permettent:

- le développement de compétences à décrire et à analyser des pratiques observables vécues, lors de séquences didactiques,
- une remise en question et une réflexion de certaines facettes de ces pratiques,
- un développement des compétences dans l'enseignement de l'oral et
- une préparation à la prochaine mise en œuvre, dans la classe, des pratiques enseignantes.

La formation se déroule en plusieurs étapes:

- **Visionnage d'un cours "typique" d'oral, d'une séquence didactique** d'1 heure 30. Ce cours se compose, d'une part, d'une activité de compréhension orale et d'autre part, d'une activité de production orale. Il s'agit ici d'un modèle, d'un exemple de cours. En partant d'une situation authentique recueillie dans une classe (cours d'oral), il est ainsi possible de bâtir des apprentissages autour de l'observation de multiples formes d'exercices de compétences orales professionnelles en situation.

La consigne donnée est: *"Observez et prenez des notes sur le déroulement du cours de ce professeur de français, sur les différentes activités et les manières de les*

amener. Soyez attentifs au temps alloué à chaque activité et dites ce qui, selon vous a bien fonctionné et ce qui a moins fonctionné et pourquoi?

Quels sont les objectifs que l'enseignant compte faire atteindre à ses étudiants? A la fin du cours, pensez-vous que les apprenants ont atteints les objectifs visés?".

Les enseignants prennent des notes et écrivent leurs remarques et commentaires.

- A la fin du visionnage, **un bilan** est effectué avec les enseignants: ce sont eux qui doivent prendre la parole et le rôle du formateur est ici de les guider s'ils ne parviennent pas à expliciter ou s'ils oublient certaines données. Il est crucial qu'ils verbalisent ce qu'ils ont pu observer. Réponses attendues:
 - ~ Mise en valeur de la démarche utilisée par le professeur en activité de compréhension orale (remue-méninges, premier visionnage sans le son avec émission d'hypothèses, deuxième visionnage pour confirmation ou infirmation des hypothèses, compréhension globale puis détaillée).
 - ~ Echange à propos des activités de productions orales. Concernant ces activités, s'ils ne détaillent pas assez, des questions peuvent leur être posées; des questions du type: "*Quel genre d'activité est effectuée ici? Comment est-elle amenée et gérée? Dans quelle mesure les élèves s'expriment? Pour quelles raisons? Comment travaillent les élèves: individuellement ou en groupe?*", etc.
 - ~ Discussion à propos des objectifs et enjeux visés et atteints. Si les réponses n'arrivent pas, les questions suivantes pourraient les guider: "*Qu'est ce que l'enseignant a voulu enseigner et faire passer aux apprenants? au niveau communicatif? au niveau grammatical et lexical? et au niveau socio-culturel?* (mise en valeur de la diversité des objectifs) *Ces objectifs semblent-ils atteints? Pour quelles raisons? Justifiez vos réponses.*"
 - ~ Echange sur les outils et ressources pédagogiques à la disposition de l'enseignant. "*Quels sont les ressources et outils utilisés par l'enseignant? De quels éléments se sert-il pour aider les apprenants à mieux comprendre ou visualiser?*". On s'attend à ce que l'enseignant en formation propose: un document extérieur à la classe, un support autre tel qu'une photo, une carte ou encore le tableau (pour y écrire des mots ou dessiner), dans le but d'aider à la compréhension. De ce fait, il peut prendre conscience de l'importance de faire appel à des supports extérieurs et de l'intérêt du tableau.

- Après cet échange, c'est au tour des enseignants eux-mêmes de procéder à **une planification d'un cours d'oral, de préparer un cours de manière détaillée** en précisant les choix des supports et activités sélectionnées. Chaque activité doit être pensée (Courtyllon, 2003) et décrite (à l'oral, par un entretien et à l'écrit, par le document de planification enseignante) de manière précise: les consignes données, le temps prévu par activité, les objectifs à atteindre (communicatifs, grammaticaux et lexicaux et socio-culturels), les moyens de les atteindre, le choix des supports, etc.
- **Le déroulement du cours:** l'action enseignante. Le cours d'oral est filmé.
- **Un entretien post-cours** (Blanchard-Laville & Nadot, 2004 ; Bucheton, 2009). Ce moment d'entretien avec le formateur, après le cours, permet une certaine métacognition de l'enseignant sur ses pratiques. Il effectue un retour réflexif sur le déroulement de son cours, sur ses choix, ses ajustements, etc. Après le temps de l'action (action enseignante dans la classe), celui de la réflexion post-cours, prépare le retour à l'action. En effet, ces entretiens post-cours, entraînant une posture réflexive de la part de l'enseignant, permettent une nécessaire prise de conscience de leur « agir enseignant » et une mise en valeur de certaines difficultés.
- **Un travail à partir de l'enregistrement du cours d'oral précédemment effectué.** Le travail de réflexion entraîné par cette tâche est encore plus important car il a des retombées sur le développement des compétences professionnelles de l'enseignant. La séquence didactique de cours d'oral est filmée et diffusée par la suite. Ce moyen est riche car les pratiques sont ici directement observables. Par la verbalisation qu'elle entraîne, la vidéo est un support à la réflexion : il permet un retour émotif et réflexif (Blanchard-Laville & Nadot, 2004). La notion de « *praticien réflexif* » (Etienne & Bucheton, 2009, p.267) rend indispensable le recours à la trace. Par le visionnage des cours filmés, l'enseignant qui a effectué le cours se voit en plein « agir/action enseignant(e) ». Par cette **auto-observation** ou **auto-confrontation**, il prend du recul et effectue un retour sur des pratiques vécues: « *le principal bénéficiaire de cette confrontation est le professionnel qui s'empare de la recherche pour en faire une composante de son autoformation* » (Etienne & Bucheton, 2009, p.268). Le point positif de l'enregistrement vidéo est que les

enseignants peuvent ainsi observer le non verbal (gestes, actions non-verbales, mouvements de l'enseignant, etc.) et en voir l'impact sur les apprenants.

L'objectif n'est pas ici de leur faire visionner la vidéo sans but précis. Afin de mettre en valeur certains aspects positifs de leurs pratiques enseignantes ou certains ratages, le rôle du formateur est de les guider avec des questions bien précises. Ils doivent découvrir par eux-mêmes leurs réussites, leurs échecs et repérer les raisons qui ont entraîné des moments moins propices à l'apprentissage.

Cette formation en didactique de l'oral offre aux enseignantes la possibilité d'agir en contexte, de construire et de mobiliser des ressources, d'être actif métacognitivement et d'avoir accès à des conditions favorisant l'apprentissage de la communication orale. Ainsi, il est probable que ce type de formation entraîne des répercussions plutôt positives sur les pratiques des deux enseignantes, même s'il ne s'agit ici que d'une formation ponctuelle et relativement courte dans le temps.

Pour une plus grande complémentarité, ce style de formation en didactique de l'oral se couple habituellement avec celle proposée précédemment sur le rôle de l'enseignant et sa gestion des stratégies d'étayage. Une vision globale de l'enseignant en classe et de son rôle dans son intégralité, peut ainsi être proposée. Ainsi, la formation englobe à la fois le contenu à transmettre mais également la manière de faire afin de l'enseigner au mieux.

Bien que ces formations soient quelque peu coûteuses en temps et en matériel, il serait bénéfique qu'elles se développent plus amplement dans les universités en Chine, afin que les professeurs chinois de FLE soient plus à l'aise avec l'enseignement des compétences orales.

Le tableau suivant propose un récapitulatif des pistes proposées pour la formation enseignante.

Tableau 35: Tableau récapitulatif des pistes proposées pour la formation enseignante en didactique de l'oral en FLE

Formation enseignante: didactique du FLE			
	Quoi?	Par quels moyens?	Qu'est ce que cela permet?
Le rôle de l'enseignant et la gestion de ses stratégies d'étayage	Mise en valeur des stratégies d'étayage (et de contre-étayage) utilisées par l'enseignant en classe de langue	Entretien post-cours, Travail sur corpus (retour à la retranscription de séances de cours d'oral), Travail à partir de cours filmés, Un travail de mise en regard d'un même cours effectué par deux enseignants	Un retour réflexif, une certaine métacognition, Une préparation à leur prochaine action enseignante => Un réajustement des stratégies d'étayage
Les contenus à enseigner (les différentes activités à utiliser en classe d'oral) et la manière de les enseigner	Mise en valeur des activités orales à développer et de la manière de les enseigner (en compréhension et en production orales)	Analyse d'une séquence didactique à partir de l'observation d'une vidéo d'un cours d'oral, Une prise de notes par les enseignants sur le déroulement de celui-ci, Bilan et échange avec l'enseignant-formateur, Préparation d'un cours d'oral détaillé, Un cours d'oral (action enseignante), Entretien post-cours, Travail à partir de l'enregistrement de ce cours	Un retour réflexif, une certaine métacognition, Une préparation à leur prochaine action enseignante, Développement de nouvelles compétences => être capable de choisir des supports au cours d'oral (documents authentiques et semi-authentiques), être capable de se fixer des objectifs à atteindre, être capable de didactiser des documents en adoptant une démarche appropriée et privilégier des activités d'oral pertinentes en fonction de son public d'apprenants

2.2.2 Type d'activités à privilégier avec un public d'apprenants sinophones

Avec un public d'apprenants sinophones, il semblerait que certaines activités soient à privilégier, en ce qui concerne l'enseignement des compétences orales²⁸⁹. En effet, selon Qian (2007, p.133), professeur de français à l'Université des Etudes internationales de Shanghai, *"le niveau de français oral est le talon d'Achille de nos étudiants (...) Or la compétence orale est cruciale non seulement pour la communication orale mais aussi pour la maîtrise du français dans son ensemble. Ainsi une amélioration significative du niveau d'expression orale en français chez les étudiants spécialisés en français est-elle devenue un problème aigu et d'actualité auquel il est urgent d'apporter des réponses"*.

C'est la raison pour laquelle il est important de mettre en place dans la classe de FLE, de nombreuses activités d'oral; activités particulièrement adaptées au public d'apprenants chinois : *"les enseignants doivent assumer une grande part de responsabilité, car nous devons modifier notre pédagogie pour qu'elle soit plus adaptée à la particularité des étudiants chinois et capable de les aider à surmonter les difficultés rencontrées"* (Qian, 2007, p.135).

Avant tout, est-il bien nécessaire de le préciser, il est important que l'enseignant qui prend en charge une classe d'apprenants chinois, prenne bien en considération l'angoisse que peut ressentir un élève à produire un énoncé incorrect. Le proverbe chinois " l'oiseau qui s'envole le premier sera fusillé" met en valeur l'appréhension à s'exprimer oralement en public et par la même, la peur de perdre la face devant le reste de la classe. Dans la classe de langues, il est nécessaire de **créer une ambiance chaleureuse et propice au discours**, afin de sécuriser les étudiants. Les apprenants doivent être rassurés et encouragés à s'exprimer sans se soucier de faire des erreurs ou d'être ridicules. L'initiative de l'élève doit être encouragée.

²⁸⁹. Les réflexions présentes dans cette partie doivent beaucoup aux échanges fructueux que nous avons eu avec Ya Cao, professeur chinoise de français, qui enseigne à l'Université des Langues étrangères du Sichuan, à Chongqing, en Chine.

En activité de compréhension orale, il serait tout d'abord recommandé **d'utiliser des documents authentiques ou semi-authentiques**, issus de divers médias tels que la télévision ou la radio.

La compétence de communication interculturelle est devenue aujourd'hui une notion clé pour tout enseignement de langues étrangères. Introduire des documents authentiques en classe est un moyen de la développer et également une source de motivation pour les apprenants²⁹⁰. En effet, selon Yu (2009, p.153) *"l'acquisition de cette compétence peut se faire par l'introduction des documents authentiques dès le début de l'apprentissage et l'intégration de ces documents dans le programme d'enseignement car ils nous mettent en contact indirect avec toutes les réalités du pays dont on apprend la langue."* Ces types de documents sont riches en apports sociaux et culturels et peuvent permettre un accès en profondeur à des données culturelles. En revanche, ils sont à manier avec précaution et doivent être bien travaillés au préalable pour ne pas, justement, être sources d'incompréhensions tant pour les enseignants que pour les apprenants : *« utiliser des documents authentiques, est utile mais n'est pas forcément toujours très positif ; ils sont parfois trop marqués culturellement et peuvent être mal compris. La dimension culturelle demande à être creusée en profondeur et doit être travaillée différemment selon les niveaux des élèves. A chaque niveau, il faut se focaliser sur des objectifs pédagogiques bien précis »* (Communication personnelle avec Cao Ya, 2012).

A travers cette activité de compréhension orale, il paraît pertinent de faire un point de grammaire sur ce que le document a voulu mettre en exergue. L'intégration **d'aspects grammaticaux** (qu'ils soient implicites ou explicites) semble être conseillée afin de pallier à la forte demande de règles grammaticales des apprenants chinois²⁹¹. En revanche, **une démarche inductive** serait à conseiller. Pour rappel, seule une connaissance implicite permet la production (Germain, 2004; Germain & Netten, 2005). Une connaissance qui ne serait qu'explicite au départ, pour devenir opératoire, doit devenir implicite (Courtyllon, 2003). Une connaissance explicite de la règle est donc essentiellement un instrument d'autocorrection: lorsque l'on n'a pas suffisamment automatisé son discours et qu'on hésite sur certains choix linguistiques, il faut faire appel à la règle. Pour être efficace, la règle doit être intériorisée.

²⁹⁰. Cf. partie 2, chapitre 1, partie intitulée "Intérêt d'un support vidéo".

²⁹¹. Cf. partie 1, chapitre 3, partie intitulée "L'héritage culturel chinois et son impact sur l'enseignement".

Une autre activité permettant **un réemploi à l'oral d'un point de grammaire** est également très efficace avec des apprenants sinophones. Après que l'enseignant a effectué un point de grammaire (par exemple sur les règles d'utilisation de l'imparfait et du passé composé), celui-ci débute une phrase (par exemple sur une enquête policière), et il est demandé aux apprenants chacun à leur tour de continuer l'histoire en rajoutant une phrase. L'histoire prend forme peu à peu et chaque élève y participe. Ici, tout en partant d'un point grammatical, la mémorisation, la répétition, la créativité à l'oral sont sollicitées. L'apprenant participe ainsi activement à son apprentissage en réemployant des règles apprises précédemment.

En type d'activité à effectuer en compréhension orale, les **chansons**, documents authentiques par excellence constitue un support idéal pour les apprenants qui ont comme habitudes d'apprentissage **la mémorisation** et la **répétition**²⁹². Effectivement, l'étude de chansons peut permettre de travailler des objectifs communicatifs, grammaticaux et lexicaux, socio-culturels et également être à la base d'une discussion, voire un débat sur les aspects culturels relevés. Ce genre d'activité n'est pas encore très couramment utilisé en Chine et peut être considéré comme « une perte de temps » pour certains enseignants. En effet *« ce champ n'a pas encore été vraiment exploité. Il peut arriver que certains professeurs chinois jugent cette activité trop ludique et ne voient donc pas la nécessité de l'exploiter toute une séance de cours. Mais, au niveau débutant sont étudiées des chansons typiques françaises mais un peu anciennes telles que 'Sur le pont d'Avignon', 'Savez-vous planter les choux', etc. Pour ma part, avec les étudiants de 3^{ème} année, je travaille des chansons, une à deux fois par semestre, afin de bien creuser, notamment, la dimension culturelle »* (Communication personnelle avec Cao Ya, 2012). Robert (2009, p.142), propose un moyen plus contemporain, qui pourrait tout à fait être au goût et convenir au public d'apprenants asiatiques: *" un moyen souple, et plus en phase avec l'époque, d'utiliser cette technique (la chanson) en classe de FLE serait de proposer aux apprenants des séances de karaoké, qui permettraient aussi une entrée sécurisante dans l'oral."*

En activité de production orale, les entretiens post-cours qui faisaient suite aux observations de classe de l'expérience menée à l'UNCS, ont mis en valeur la difficulté des enseignantes (notamment PA, enseignante non-native) à mettre en place et à gérer **un**

²⁹². Cf. partie 1, chapitre 3, partie intitulée "L'héritage culturel chinois et son impact sur l'enseignement".

débat. En effet, le problème récurrent était, qu'a pratiquement chaque cours, les étudiants avaient tous le même avis. Le débat d'idées n'était donc pas flagrant.

Dans le but de réfléchir à une didactique contextualisée (Castellotti & Moore, 2002, 2008; Debono, 2011; Blanchet & Chardenet, 2011; Huver, 2012²⁹³), il est nécessaire de prendre en compte la place de la conflictualité au sein des traditions éducatives des apprenants chinois. La modalité pédagogique du conflit d'opinions suppose une prise en charge de leurs propres opinions par les apprenants. Selon Debono (2011), il arrive qu'ils rencontrent d'importantes difficultés dans cet exercice. Le conflit ne va pas de soi²⁹⁴ avec ces apprenants qui peuvent éprouver une certaine violence quand on cherche à la leur imposer. La violence ressentie est aussi liée à l'idée de préservation de la face qui rend difficile l'acceptation de la critique publique. Ainsi, *"la 'joute oratoire' comme modalité d'enseignement communicatif, entrerait donc en contradiction avec cette tradition communicative chinoise. Ce qui ne veut absolument pas dire que cette tradition détermine des apprenants chinois, qui seraient irrémédiablement inaptes au débat, murés dans une passivité contre laquelle l'enseignant serait condamné à lutter"* (Debono, 2011, p.133).

C'est pourquoi, il faut interpréter ces données avec précaution afin de ne pas tomber dans un déterminisme aliénant et dépasser la tendance au figement des appartenances culturelles. Debono (2011, pp 136-137) précise qu'il faut prendre *"les traditions éducatives pour ce qu'elles sont: des constructions, des mises en regard, permettant de réfléchir à ses pratiques en contexte, mais non la vérité applicable de manière 'aveugle' à tous les contextes et apprenants (...) des tendances mouvantes et non pas comme des 'traits culturels' déterminants."* Ainsi, ces propos sur la conflictualité en tant que pratique pédagogique, ne doivent pas forcément être généralisables à l'ensemble des apprenants, mais être plutôt révélateurs de tendances valorisées, évolutives, mais non déterminantes ou absolues. *"Si l'on considère que la 'pédagogie du conflit' présente certains intérêts formatifs pour des apprenants sinophones, la réflexion sur la pertinence de son adaptation au contexte chinois doit être menée en évitant deux écueils: celui d'un universalisme didactique qui l'imposerait comme allant de soi, et celui d'un culturalisme qui enfermerait*

²⁹³. à paraître.

²⁹⁴. Contrairement à la tradition française où est prônée une valorisation du conflit comme modalité pédagogique. Le conflit d'opinions constitue un savoir-faire à acquérir par les élèves français et est présent dans les programmes scolaires de français langue maternelle (notamment en classe de Terminale). Les enseignants français, passés par ce système éducatif valorisant le débat d'opinions, seront éventuellement tentés de penser que "la pédagogie du conflit" (Debono, 2011) est une modalité didactique productive et donc souhaitable.

l'ensemble des apprenants sinophones dans une modalité communicative présupposée" (Debono, 2011, p.138).

Il semble que le débat, en tant qu'activité d'oral et de réflexion, puisse donc être développé en milieu universitaire chinois. En revanche, certaines conditions doivent être posées :

- Le professeur doit avoir un rôle d'animateur et de guide. Il ne doit pas hésiter à solliciter certains étudiants et à en interrompre certains.
- Le sujet doit être porteur et correspondre aux intérêts actuels des élèves.
- Un temps de préparation en groupes doit leur être donné.

« L'enseignant doit être un bon animateur : il doit interrompre un élève s'il parle trop et si un élève bloque à l'oral, il faut savoir l'aider, le débloquent, par exemple en reformulant ou en donnant des exemples. Le sujet doit bien sûr être porteur comme 'Qu'est ce que le bonheur chez les jeunes aujourd'hui ?' ou 'L'argent n'a pas d'odeur' » (Communication personnelle avec Cao Ya, 2012).

A mettre en place avec des étudiants d'un niveau plutôt avancé (à partir du niveau B1 du CECRL, 2001), il doit amener les apprenants à réfléchir : *« Nous avons la volonté de montrer à nos apprenants qu'ils savent réfléchir. On les encourage à la réflexion : on n'attend pas forcément un avis très tranché, oui ou non, mais on veut les ouvrir à la réflexion »* (Communication personnelle avec Cao Ya, 2012).

En revanche, il semble que des activités de production orale telles que **les jeux de rôles** ou **les simulations**, avec un canevas prédéfini, soient des activités adaptées pour les apprenants sinophones. En effet, du moment qu'une trame est bien établie, les élèves peuvent se mettre dans la peau d'un personnage assez facilement. De cette manière, il n'y a pas de réels enjeux personnels et la face n'a pas de raison d'être atteinte²⁹⁵. En effet, le jeu de rôles est une activité qui fonctionne très bien avec les apprenants chinois mais *« la consigne ne doit pas être trop limitée afin de laisser la place à la créativité, mais doit tout de même être bien cadrée »* (Communication personnelle avec Cao Ya, 2012).

Plus ou moins sur le même principe que les jeux de rôles, **le « jeu théâtral »** serait une activité qui permettrait aux apprenants de s'exprimer aisément. En partant de

²⁹⁵. Cf. partie 1, chapitre 3, partie intitulée "L'héritage culturel chinois et son impact sur l'enseignement".

l'observation d'un court métrage, d'un extrait de film ou d'une émission (qui présenterait par exemple une légende française), les apprenants chinois ont la consigne de présenter, mettre en scène, à leur tour une petite scénette sur le même modèle (par exemple, une légende chinoise). Il semblerait qu'ils prennent beaucoup de plaisir à effectuer ce type d'activité, car tout en partant d'un modèle (rassurant), ils imaginent et créent quelque chose de nouveau, en donnant parfois une touche de modernité : *« les étudiants aiment ce type d'activité, car ils partent d'un modèle mais sont aussi très créatifs en donnant souvent un sens contemporain à leur scène »* (Communication personnelle avec Cao Ya, 2012).

Par ailleurs, présenter **un exposé oral** (individuellement ou en groupes), travaillé préalablement à la maison est une activité qui fonctionne bien. Même si le fait de préparer de manière minutieuse à la maison l'exposé, rend moins spontanée la présentation orale, il n'en reste pas moins que les élèves (s'ils se détachent de leurs notes le jour de la présentation) produisent et s'expriment à l'oral. Le fait d'effectuer une préparation préalable permet à l'étudiant de se sentir plus à l'aise et plus sécurisé. De ce fait, donner un **travail à faire à la maison** est également une technique à privilégier avec les apprenants chinois.

« Les exposés oraux sont des activités qui marchent très bien ! Les exigences sont différentes selon les niveaux des étudiants : en première année, ils font un exposé sur un point culturel français, en langue chinoise, en deuxième année, ils le font mais cette fois-ci en français et en troisième année, on exige d'eux une réflexion plus poussée et une problématique, en français » (Communication personnelle avec Cao Ya, 2012).

Présenter **un exposé sur un point grammatical** est une production qu'ont l'air d'apprécier les apprenants chinois. En effet, redoutant les règles grammaticales françaises, il semble que de devenir maître de son apprentissage, en inculquant soi-même une règle au reste de la classe, soit une stratégie efficace. *« C'est très bénéfique de les faire s'investir sur un point grammatical et de leur faire prendre la place du professeur pour un moment »* (Communication personnelle avec Cao Ya, 2012).

Ainsi, à travers toutes ces activités, il semblerait que **le travail en groupes** soit à privilégier. Travailler en petits groupes ou par groupes de deux ou trois est efficace. Les élèves se sentent à l'aise entre eux, ils collaborent facilement et se focalisent sur l'objectif. *« En Chine, on fait beaucoup travailler les étudiants en groupes, c'est efficace, mais le*

professeur doit toujours bien maîtriser ces situations et jouer un rôle d'animateur (dans les jeux de rôle, les débats, etc.) » (Communication personnelle avec Cao Ya, 2012).

Tout comme un travail à partir d'un projet à créer. **La pédagogie du projet**²⁹⁶ est une approche qui permet à l'élève de réellement s'investir dans son sujet et d'être maître de son apprentissage. C'est une pratique pédagogique active qui fait passer des apprentissages à travers la réalisation d'une production concrète. Le système qui est mis en avant est celui du "learning by doing" (apprendre en faisant); système fondé sur les occupations de l'élève et sur la formation cognitive par l'expérience effectuée. La langue française devient donc réellement ici un véritable outil de communication.

Avec une recherche et un travail d'organisation et d'analyse préalable, la présentation du projet à l'oral n'est plus à craindre ni la peur de perdre la face. En effet, le projet étant bien travaillé, préparé et assimilé, l'apprenant est plus sûr de lui et prêt à intervenir oralement.

Une dernière activité, proposée hors classe, mais toujours au sein de l'université, dans laquelle les étudiants chinois s'investissent énormément est la rencontre hebdomadaire au « **coin français** ». Mis en place le plus souvent par les lecteurs français et quelques enseignants volontaires, ce « coin français » est ouvert à toutes les personnes qui parlent le français (enseignants, étudiants, personnes non-inscrites à l'université mais qui auraient envie de partager cette langue). Durant ces rencontres, des échanges d'idées, des discussions au sujet de films ou de livres français ont lieu, des projets culturels naissent, etc. Sans peur de faire des erreurs et d'être corrigés devant la classe et partageant leurs idées, loisirs, centre d'intérêts et passions, les apprenants conversent ici de manière naturelle et spontanée.

Conclusion intermédiaire

Le chapitre un de la présente partie expose **le bilan et l'interprétation de l'analyse des données recueillies**, pour la présente recherche.

²⁹⁶. Pratique initiée par Dewey aux Etats-Unis, par Makarenko en ex URSS et Freinet en France.

Tout au long des quatre cours, il est à remarquer que les deux enseignantes qui ont participé à l'expérience contrôlée, ont une attitude et une posture énonciative différente. Il semble que PA, tout en adoptant une posture de sur-énonciateur (Rabatel, 2002, 2004a et b, 2007) soit un locuteur très actif : elle parle beaucoup et même parfois trop, dans la classe. PB assume aussi une posture de sur-énonciateur mais adopte davantage, à certains moments, une posture d'effacement énonciatif (Rabatel, 2003b, 2004a et b; Grandaty & Chemla, 2004; Bucheton, 2009).

Elles assument toutes deux diverses fonctions d'étayage, à des pourcentages relativement proches. Les deux fonctions les plus développées sont **les fonctions de finalisation et de feedback**. Comme tout enseignant de langue, habituellement grand "gesticulateur" (Tellier, 2006, 2008), les deux professeurs observées usent énormément de gestes co-verbaux (Colletta, 2004). Les modalités d'étayage sont aussi gestuelles: les enseignantes étayent par leurs paroles mais leurs interventions peuvent également être plus discrètes pour ne pas briser l'échange.

L'analyse du corpus met en évidence la présence de **contre-étayages** (Grandaty & Chemla, 2004; Bucheton, 2009) effectués par les deux enseignantes et plus particulièrement par le PA. Les contre-étayages prennent la forme d'une absence de consigne, de répétitions directes des extraits de la vidéo, le fait de donner soi-même la solution directement sans attendre la réponse des élèves et le fait de couper la parole aux apprenants.

Les entretiens pré-cours et les documents de planification enseignante mettent en valeur le scénario pédagogique (Pernin & Lejeune, 2004, 2006) "pensé" par les deux enseignantes (Courtillon, 2003). Chaque scénario est unique car chacune des enseignantes l'a créé par rapport à son répertoire pédagogique (Cicurel, 2002). Les entretiens post-cours, par la métacognition qu'ils permettent et la prise de recul qu'ils entraînent, mettent en valeur certaines difficultés auxquelles les deux enseignantes ont été confrontées. **Ce retour réflexif sur des pratiques vécues** a permis de pointer du doigt la difficulté des deux enseignantes (en particulier pour PA) quant à l'enseignement de certains points culturels, des compétences orales de manière plus générale et au choix des activités dans ce type de cours.

D'autre part, les deux professeurs ont dû faire face à des difficultés survenues pendant le cours ou **"imprévus"** (Jean, 2008, 2009; Jean & Etienne, 2009). De ce fait, elles ont tenté une nouvelle planification du contenu du cours "en direct" (Lepoire-Duc, 2004). Tout en improvisant, les enseignantes ont réajusté le contenu de leur séance et par la même, révisé leur scénario pédagogique.

Il semble que les objectifs fixés par les deux enseignantes diffèrent et qu'**elles n'ont pas la même vision de l'enseignement de l'oral**. Il semblerait que pour PA se soit une transmission de savoirs, de notions et du lexique. En revanche, pour PB, il s'agit davantage d'un savoir-faire, d'une habileté à acquérir et à maîtriser (Germain, 2004; Germain & Netten, 2005). La méthodologie de PB paraît être davantage communicative. Ainsi, deux profils didactiques se dessinent.

Il est intéressant de remarquer qu'en prenant seulement en compte les productions des apprenants sous forme d'énoncés contenant un verbe (réponses aux propos de leur enseignant ou prise de parole spontanée), de manière globale sur l'ensemble des quatre cours, les apprenants du PA réalisent autant, voire davantage de productions sous forme d'énoncés contenant un verbe que les apprenants du PB. Ceci peut paraître surprenant car le PA effectue de nombreux contre-étayages. Pourtant, d'après les résultats obtenus, cela ne nuit pas à la production des apprenants, bien au contraire.

Il semblerait qu'**une partie de ces contre-étayages soient caractéristiques de certains aspects de la méthodologie d'enseignement traditionnelle**, dans la mesure où la répétition est vue comme une technique d'apprentissage et où l'espace discursif est largement monopolisé par l'enseignant. Ces résultats soulèvent ainsi des questions de méthodologies mises en place dans les classes et d'efficacité avec un public d'apprenants spécifiques. Cette analyse amène à réfléchir plus largement sur la formation des enseignants de FLE en milieu universitaire chinois. Même si la présente étude constitue une étude de cas, les résultats obtenus et les interprétations ne sont pas généralisables à tous les établissements de langues en Chine. Néanmoins, elle peut être un socle à partir duquel réfléchir.

Le chapitre deux propose quelques pistes pédagogiques, des propositions didactiques, concernant le rôle de l'enseignant de FLE en classe d'oral, tant du point de

vue de **la gestion de ses stratégies d'étayage** que **du contenu à enseigner en cours d'oral**.

Dans un premier temps, sont proposées des pistes didactiques pour travailler en formation enseignante sur le rôle du professeur et de ses stratégies d'étayage. Dans la mesure où une stratégie est considérée comme tout agencement organisé et finalisé d'opérations cognitives et comme quelque chose d'intentionnel (Tardif, 1997; Cyr & Germain, 1998), il est donc possible d'intervenir dans ce champ de recherche.

L'objectif des dispositifs de formation présentés est d'amener les enseignants à réfléchir et à prendre du recul par rapport à leurs pratiques de classe. Dans ce but, plusieurs propositions sont offertes: **travailler à partir d'un corpus** (passer par la retranscription d'un cours) (Grandaty & Chemla, 2004), **travailler à partir d'une séquence didactique filmée** (un retour sur des pratiques observables et vécues) et **un travail de comparaison, de mise en regard d'un même cours effectué par deux enseignants** (même support et même consigne). Par une mise en valeur des réussites et échecs repérés et explicités par les enseignants eux-mêmes, un retour réflexif a lieu. La notion de "*praticien réflexif*" (Etienne & Bucheton, 2009, p.267) prend ici tout son sens. Au sein de ces dispositifs, le rôle du formateur, par ses diverses questions, est de guider l'enseignant en formation, de lui permettre de prendre une "*distance réflexive*" (Grandaty & Chemla, 2004, p.205) dans le but de l'aider à ré-ajuster ses stratégies d'étayage.

Dans un second temps, **une réflexion est amorcée sur la didactique du FLE aujourd'hui en Chine**. Cette réflexion, en pleine émulation, est le fruit de recherches, de recherches-action, de réflexions multiples qui aboutissent à des pistes, des recommandations tournant autour des notions de « compromis didactique » (Robert, 2002, 2009), de « didactique du compromis » (Cuet, 2008), de « sociodidactique de terrain » (Rispaïl & Blanchet, 2011) ou encore de "pluralisme didactique" (Huver, 2012, à paraître). Ces concepts mettant bien en évidence une nécessaire contextualisation (Castellotti & Moore, 2002, 2008; Blanchet & Chardenet, 2011) des recherches.

Cette réflexion met très clairement en avant les deux penchants de la didactique du FLE aujourd'hui en Chine: une fondamentale prise en compte de la culture éducative chinoise et par la même, de la « méthode chinoise » (Besse, 2011) ainsi que l'application raisonnée de nouvelles approches davantage communicatives. En effet, pour proposer des pistes pour une didactique du FLE en Chine, il est absolument fondamental de connaître,

de comprendre, de respecter les cultures éducatives et spécificités du public d'apprenants et de trouver des passerelles entre didactiques différentes (Robert, 2009).

Par rapport à cette réflexion en cours, **des pistes pour une formation en didactique de l'oral sont proposées**. L'objectif est encore, ici, d'amener l'enseignant en formation à prendre du recul quant à ses pratiques enseignantes, de l'amener à réfléchir tant sur le contenu d'un cours d'oral que sur la manière de l'enseigner ainsi que sur les activités à privilégier. Pour terminer, des activités d'oral qui pourraient être pertinentes à effectuer avec un public d'apprenants sinophones, sont présentées.

Conclusion générale

L'étude présentée porte sur les stratégies d'étayage mises en place par l'enseignant en classe d'oral de FLE, en milieu universitaire chinois. La recherche a apporté des éléments de réponse aux interrogations suivantes :

- De quelle manière les enseignants de FLE guident-ils leurs apprenants lors de séances de cours d'oral? Quelle est la nature de leur étayage?
- Dans quelle mesure celui-ci favorise-t-il la compréhension et la production orales des apprenants ? C'est-à-dire, quels types de prises de parole sont entraînés par les divers étayages des enseignants? Quelles sont les caractéristiques des réalisations des apprenants, en activité de compréhension et de production orales?

Afin de répondre à ce questionnement général et d'explicitier au mieux la notion de stratégie d'étayage, l'étude s'est déroulée en quatre temps.

Dans une première partie, afin de bien cerner la notion d'étayage, la recherche est tout d'abord replacée dans **son contexte théorique**. La présente recherche se penche sur les interactions qui sont échangées en classe et plus particulièrement sur les stratégies d'étayage du professeur en tant que geste professionnel (Bucheton, 2009) ; étayage entendu comme diverses interventions que l'enseignant accorde aux capacités des élèves ainsi que ses processus d'ajustement (Grandaty & Chemla, 2004 ; Grandaty, 2006).

La classe est un des lieux privilégiés où s'exerce l'étayage: un contrat didactique est implicitement établi entre les divers interactants (Brousseau, 1989 ; Cicurel & Rivière, 2008); interactants ayant une relation inégale et asymétrique (Bigot, 2005 ; Vasseur, 2005). L'interaction en classe est multimodale dans la mesure où elle englobe, non seulement les échanges verbaux, mais également le langage gestuel et les actions non-verbales, des divers participants. En effet, le modèle théorique de référence implique la nécessité de

disposer d'une vision globale des interactions en classe (Cosnier, 1982 ; Colletta, 2004, 2005 ; Tellier, 2006, 2008).

Nos travaux s'inscrivent dans la perspective interactionniste de l'acquisition du langage (Mondada, 1995 ; Kerbrat-Orecchioni, 1998, 2000, 2004 ; Pekarek Doehler, 2000 ; Kerbrat-Orecchioni & Traverso, 2002 ; Bouchard, 1998, 2007). En effet, le fonctionnement interactionnel est le lieu d'une mobilisation et d'une construction des compétences langagières. L'interaction sociale est constructive des processus cognitifs, voire constructive des savoirs et des savoir-faire langagiers et de l'identité même de l'apprenant. L'interaction n'est pas un simple cadre qui fournit des données langagières et permet de déclencher ou d'accélérer certains mécanismes développementaux : elle est un facteur qui structure le processus même de ce développement (Bange, 1992).

Grâce à une approche de l'oral, la problématique actuelle de l'enseignement de cette compétence est mise en exergue. Malgré une volonté de mieux cerner et d'identifier l'oral (Nonnon, 1999 ; Dolz & Schneuwly, 2009), mais aussi de l'évaluer (Garcia-Debanc, 1999), cette compétence reste encore un domaine toujours mal circonscrit, tant en français langue maternelle (Halté, 2005 ; Halté & Rispail, 2005) qu'en français langue étrangère (Durand, 2000 ; Detey, 2007). L'étude de la place accordée à l'oral à travers toutes les méthodologies en FLE depuis le 18ème siècle, met en valeur le fait que la compétence orale n'a pas toujours été une priorité à enseigner.

Pour terminer sur les apports théoriques, l'étude est resituée dans son contexte spécifique qui est l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu universitaire chinois. Analyser une situation dans un contexte spécifique nécessite la prise en compte de certains paramètres. La culture éducative, les codes et héritages culturels ne doivent pas être négligés dans la mesure où ils ont très souvent un impact sur le système éducatif en place (Robert, 2002, 2009 ; Bouvier, 2003 ; Normand-Marconnet, 2011).

La deuxième partie de ce travail présente **la description du protocole et du dispositif mis en place au sein de l'Université Normale de Chine du Sud (UNCS)**. Est brossé le portrait des divers participants : d'une part les apprenants chinois (pour les observations de classes : ils sont une trentaine, en année 2, d'un niveau A2/B1), et d'autre part, les deux enseignantes qui ont participé à l'expérience (Professeur A/PA et Professeur B/PB). Parce qu'il est primordial de bien cerner les enseignantes observées et de les envisager dans un contexte plus large, des entretiens ont eu lieu avec chacune d'elles.

La méthodologie d'observation utilisée pour cette étude se déroule en trois temps et permet ainsi d'envisager l'action enseignante dans sa continuité (Bucheton, 2009). En partant de la planification du cours (entretien pré-cours et document de planification enseignante) (Bressoux & Dessus, 2003; Blanchard-Laville & Nadot, 2004), en passant par son déroulement (observation des pratiques réelles de classe), et en faisant ensuite un bilan (entretien post-cours: métacognition) (Blanchard-Laville & Nadot, 2004), il est ainsi possible de considérer la classe dans son intégralité, tout en respectant sa complexité et une certaine continuité.

Par la suite sont exposés les outils qui permettent leur analyse. D'une part, une norme de retranscription (la convention ICOR du laboratoire ICAR²⁹⁷) est adoptée. Le choix s'est porté sur cette norme car elle offre la possibilité d'englober l'interaction dans son intégralité en prenant en compte les paramètres verbaux, para-verbaux et non verbaux du discours.

D'autre part, dans le but de mettre en valeur les fonctions d'étayage activées par les enseignantes, une grille d'analyse est conçue. De part la spécificité de ce corpus (cours de compréhension et de production orales, de niveau A2/B1, objectifs spécifiques à atteindre pour chaque cours), elle est constituée à partir de différentes données, issues de diverses disciplines telles que les sciences du langage, la psychologie, la pédagogie et la didactique (Bruner, 1983 ; Crahay, 1999 ; Grandaty & Turco, 2001 ; Grandaty & Chemla, 2004 ; Colletta, 2004 ; Bange, Carol & Griggs, 2005 ; Bucheton, 2009). Cette grille présente un aspect novateur car elle envisage l'interaction dans sa globalité et son intégralité (prise en compte des paramètres verbaux, para-verbaux et non verbaux, notamment les gestes co-verbaux, Colletta, 2004). Actuellement, peu de travaux prennent en compte l'intégralité de ces paramètres.

Dans un troisième temps est effectuée l'analyse des quatre cours effectués par chacune des enseignantes. Puis, sont présentés **le bilan et l'interprétation des données recueillies**. Cette analyse permet de mettre plusieurs faits en valeur.

Les deux enseignantes n'ont pas les mêmes attitudes et n'adoptent pas les mêmes postures énonciatives en classe d'oral. PA semble se positionner en sur-énonciateur (Rabatel, 2002, 2004a et b, 2007) (en tant qu'enseignante, son point de vue est dominant)

²⁹⁷. Convention ICOR, du laboratoire ICAR/Lyon 2, mise à jour en novembre 2007. Voir annexe 21: les normes de transcription ICOR complètes.

voire même en quasi-archi-énonciateur (Rabatel, 2004a). PB semble adopter une posture à la fois de sur-énonciateur, mais également d'effacement énonciatif (Rabatel, 2003b, 2004a et b; Grandaty & Chemla, 2004; Bucheton, 2009).

Malgré cette différence, elles assument toutes les deux plusieurs fonctions d'étayage, à des pourcentages relativement proches. Les deux fonctions les plus développées sont les fonctions de finalisation et de feedback.

Comme la plupart des enseignants de langue, PA et PB sont de grands "gesticulateurs" (Tellier, 2006, 2008): elles utilisent énormément de gestes co-verbaux (Colletta, 2004).

Les entretiens pré-cours et les documents de planification enseignante mettent en évidence le scénario pédagogique (Pernin & Lejeune, 2004, 2006) prévu et "pensé" par les enseignantes (Courtyllon, 2003). Chaque scénario est unique, chaque enseignante l'a créé par rapport à son répertoire pédagogique (Cicurel, 2002). De ce fait, deux profils pédagogiques se dégagent.

Les entretiens post-cours, par la métacognition qu'ils permettent et la prise de recul qu'ils entraînent, mettent en valeur certaines difficultés auxquelles les deux enseignantes ont été confrontées. Ce retour réflexif sur des pratiques vécues a permis de pointer du doigt la difficulté des deux enseignantes (en particulier pour PA) quant à l'enseignement de certains points culturels, des compétences orales de manière plus générale et au choix des activités dans ce type de cours.

Il est également à noter que les deux professeurs ont fait face à des "imprévus" qui sont survenus pendant le cours (Jean, 2008, 2009; Jean & Etienne, 2009). En conséquence, elles ont replanifié le contenu de leur cours *in vivo* (Lepoivre-Duc, 2004). Tout en improvisant, les enseignantes ont réajusté le contenu de leur séance et révisé leur scénario pédagogique. Avoir pu observer ceci, justifie la méthodologie mise en place et par la même, inscrit la présente étude dans le champ de recherche sur les pratiques enseignantes, réelles et observables.

L'analyse des huit cours a mis en exergue la présence de contre-étayages (Grandaty & Chemla, 2004; Bucheton, 2009) effectués par les deux enseignantes (en particulier PA). Les contre-étayages les plus rencontrés sont les suivants: une absence de consigne, des répétitions directes des extraits de la vidéo, le fait de donner soi-même la solution directement sans attendre la réponse des élèves et le fait de couper la parole aux apprenants.

En prenant seulement en compte les productions des apprenants sous forme d'énoncés contenant un verbe (réponses aux propos de leur enseignant ou prise de parole spontanée), de manière globale sur l'ensemble des quatre cours, il est à noter que les apprenants du PA réalisent autant, voire davantage de productions sous forme d'énoncés contenant un verbe, que les apprenants du PB.

Une partie de ces contre-étayages semble être caractéristique de certains aspects de la méthodologie d'enseignement traditionnelle. En effet, la répétition est alors considérée, par les enseignantes et par les apprenants, comme une technique d'apprentissage. L'espace discursif est généralement, largement monopolisé par l'enseignant. Ces résultats soulèvent des questions de méthodologies mises en place dans les classes et d'efficacité avec un public d'apprenants spécifiques. Cette analyse amène à réfléchir plus largement sur la formation des enseignants de FLE en milieu universitaire chinois.

Dans un quatrième et dernier temps, **quelques pistes pédagogiques et des propositions didactiques pour la formation sont dégagées**, à propos du rôle de l'enseignant de FLE en classe d'oral, du point de vue de la gestion de ses stratégies d'étayage mais également concernant le contenu à enseigner en cours d'oral.

Les premières propositions didactiques fournissent quelques exemples concrets pour travailler en formation enseignante sur le rôle du professeur et la gestion de ses stratégies d'étayage (Bressoux & Dessus, 2003; Grandaty & Chemla, 2004; Blanchard-Laville & Nadot, 2004; Etienne & Bucheton, 2009). Le but visé de ces propositions est d'amener les enseignants à réfléchir et à prendre du recul par rapport à leurs pratiques de classe. Le repérage, par eux-mêmes, et l'explicitation de leurs réussites et échecs, permet un retour réflexif. L'enseignant devient un véritable "*praticien réflexif*" (Etienne & Bucheton, 2009, p.267). Le rôle du formateur est ici capital: par ses diverses questions, il guide le formé et lui permet de prendre une "*distance réflexive*" (Grandaty & Chemla, 2004, p.205) dans le but de l'aider à ré-ajuster ses stratégies d'étayage.

Les secondes propositions portent sur l'enseignement des compétences orales en FLE, en milieu universitaire chinois. Des pistes pour la formation en didactique de l'oral sont ensuite proposées. L'objectif est encore ici, d'amener l'enseignant en formation à prendre du recul quant à ses pratiques enseignantes, de l'amener à réfléchir tant sur le contenu d'un cours d'oral que sur la manière de l'enseigner ainsi que sur les activités à

privilégier. Pour achever ces dernières pistes, des activités d'oral adaptées à un public d'apprenants sinophones, sont présentées (Qian, 2007; Yu, 2009; Robert, 2009; Debono, 2011; Cao Ya, 2012²⁹⁸).

Ces propositions s'appuient sur la réflexion qui a cours actuellement en Chine. Cette réflexion met en avant les deux penchants de la didactique du FLE aujourd'hui dans ce pays: une nécessaire prise en compte de la culture éducative chinoise et par la même, des habitudes d'apprentissage, ainsi qu'une application "raisonnée" des nouvelles approches davantage communicatives (Robert, 2002, 2009; Bouvier, 2003; Martin, 2007a et b; Besse, 2011). Cette réflexion aboutit à des pistes tournant autour des notions de « compromis didactique » (Robert, 2002, 2009), de « didactique du compromis » (Cuet & Marguerie, 2007 ; Cuet, 2008), de « souplesse didactique » (Robert, 2009) ou encore de « sociodidactique de terrain » (Rispaïl & Blanchet, 2011) ou de « pluralisme didactique » (Huver, 2012, à paraître). Ces concepts mettant bien en évidence une nécessaire contextualisation (Castellotti & Moore, 2002, 2008; Debono, 2011; Blanchet & Chardenet, 2011 ; Huver, 2012, à paraître) des recherches en didactique.

Pour proposer des voies pour une didactique du FLE en Chine, il semble vital de prendre connaissance, d'assimiler, d'approfondir et de respecter les cultures éducatives, les habitudes d'apprentissage et les spécificités du public d'apprenants et de trouver des ponts entre didactiques différentes.

Le présent travail de recherche a participé à **divers apports** tant au niveau méthodologique que didactique : d'un point de vue scientifique et institutionnel (manière dont s'enseigne la discipline) ainsi qu'au niveau de la formation des enseignants (axes stratégiques pour le travail en formation). En tant qu'enseignante et didacticienne de FLE, ces apports sont primordiaux pour nous.

Tout d'abord, cette recherche participe au développement des recherches sur le rôle de l'enseignant dans sa classe.

En effet, il y a eu un relatif manque d'intérêt des chercheurs pour l'étude des pratiques enseignantes (en comparaison avec la grande focalisation faite sur les apprenants). Selon Bressoux & Dessus (2003, p.249) *"Il apparaît donc assez clairement que l'étude des pratiques enseignantes mériterait d'être non seulement prolongée, mais*

²⁹⁸. Extraits de communications personnelles orales.

également amplifiée. En France, d'un simple point de vue descriptif, on sait encore trop peu de choses sur ce que font les enseignants en classe". De plus, très peu de recherches portent sur l'enseignement supérieur: « il s'agit toutefois d'une recherche qui n'est pas aussi développée qu'elle l'est aux autres niveaux de l'enseignement (primaire et secondaire) et qui, à coup sûr, mériterait de l'être » (Bressoux & Dessus, 2003, p.250).

Ainsi, décrire et analyser des pratiques effectives d'enseignement constitue un enjeu important pour les travaux en didactique (Bressoux & Dessus, 2003 ; Lepoivre-Duc, 2004; Grandaty & Chemla, 2004; Garcia-Debanc, 2004 ; Bucheton, 2009).

D'un point de vue scientifique et institutionnel, grâce aux observations de classes de cours d'oral, en milieu universitaire chinois, cette étude sur les pratiques enseignantes permet de rendre compte et de mieux comprendre la manière dont s'enseigne véritablement la discipline.

En ce qui concerne la formation des enseignants, la présente recherche a participé à déterminer des axes stratégiques pour le travail en formation. Ainsi, des formations sont proposées tant au niveau de la didactique de l'oral en FLE, que sur le rôle de l'enseignant en classe et la gestion de ses stratégies d'étayage. Hors, il existe de nos jours encore peu de travaux sur les stratégies d'étayage mises en place par l'enseignant en classe de langue.

D'autre part, la présente recherche a permis la conception d'un outil méthodologique: une grille d'analyse de l'étayage de l'enseignant de langue en cours d'oral. Elle présente un aspect original car elle envisage l'interaction dans son intégralité en prenant en compte les paramètres verbaux, para-verbaux et non verbaux, dont les gestes co-verbaux de Colletta, (2004). De nos jours, peu de travaux intègrent la totalité de ces données. Précise pour les besoins de la recherche, cette grille peut être réutilisée par tout enseignant qui désire faire un point sur les stratégies d'étayage à mettre en œuvre en situation d'enseignement/apprentissage.

Par ailleurs, d'un point de vue méthodologique, l'étude a confirmé la validité d'une méthodologie d'observation qui se déroule en trois temps ; méthodologie permettant d'envisager l'action enseignante dans sa continuité et dans son intégralité (Bucheton, 2009). De la planification de la séance (Bressoux & Dessus, 2003), au retour réflexif engendré par l'entretien post-cours (Blanchard-Laville & Nadot, 2004), cette méthodologie a prouvé son

efficacité dans la mesure où elle a amené les enseignantes observées à expliciter, à agir, à réfléchir et à prendre du recul quant à leurs pratiques de cours.

En outre, les résultats que nous avons obtenus, concernant les caractéristiques des réalisations des apprenants du PA, ont un impact sur le contexte d'étude chinois. Les résultats ne sont certes pas généralisables à l'ensemble des universités chinoises, mais peuvent constituer un socle à partir duquel réfléchir; tant pour la formation des enseignants de FLE en Chine qu'au niveau des méthodologies à mettre en place dans les classes. La thèse confirme ainsi l'intérêt des recherches en contexte, directement sur le terrain et valorise, par la même, une approche contextualisée (Castellotti & Moore, 2002; Debono, 2011; Blanchet & Chardenet, 2011 ; Huver, 2012, à paraître).

Ce travail de recherche contribue à de nombreux apports en didactique et en méthodologie. Toutefois, ce travail est une étude de cas. Effectivement, il s'agit ici d'une expérience menée, à un moment particulier, dans une université bien précise avec un public spécifique d'apprenants. Bien entendu, les résultats obtenus et les interprétations qui s'en suivent ne sont donc pas transposables à tous les établissements d'enseignement du FLE en Chine, ni à l'ensemble des enseignants, mais peuvent cependant servir de base à la réflexion sur une didactique du FLE en Chine.

Concernant **les perspectives à envisager**, il semble que l'expérience effectuée lors de cette étude mériterait de se développer plus amplement.

D'une part, à une plus grande échelle, dans diverses universités en Chine. Observer des pratiques enseignantes en classe de FLE et par la suite, mettre en place des dispositifs de formation adaptés à des besoins précis et spécifiques (des formations individuelles ou en groupes, selon les besoins) semble être souhaitable et bénéfique.

D'autre part, "la grille d'analyse de l'étayage de l'enseignant de langue en cours d'oral" gagnerait certainement à être diffusée plus largement, tant en France qu'en Chine. Elle pourrait apporter sa contribution dans divers dispositifs de formation, afin que l'enseignant prenne conscience de l'importance de ses stratégies d'enseignement, notamment du rôle crucial des stratégies d'étayage.

La présente étude s'inscrit dans le champ actuel des travaux qui participent au renouveau d'une didactique des langues en Chine.

Les années 1990 et notamment le « Premier Colloque International sur l'enseignement du français en Chine », à Beijing, est le signe révélateur d'un regain d'intérêt pour la didactique du FLE en Chine. Ce premier colloque, évènement unique dans les annales de l'enseignement du français dans le monde, a réuni une centaine d'éminents spécialistes, venus du monde entier²⁹⁹. En délibérant sur le passé et l'état actuel de l'enseignement du français, ils ont également exprimé leurs espoirs et leurs convictions sur l'avenir de cette langue en Chine.

Il a fallu attendre la fin de l'année 2009 pour qu'ait lieu, à Canton, à l'Université Normale de Chine du Sud (UNCS), un colloque international, intitulé « Pour une recherche-action en didactique du FLE dans la Chine d'aujourd'hui ». Ce dernier est le fruit de nombreux échanges fructueux et la suite d'une riche collaboration entre enseignants et didacticiens chinois et francophones³⁰⁰. Venus de divers pays, les enseignants et chercheurs ont partagé leurs projets, leurs besoins et ont proposé des pistes didactiques. Une indispensable coopération entre enseignants, chercheurs et didacticiens chinois et francophones a été mise en exergue.

En parallèle de cette réflexion collective de didacticiens spécialistes de différents secteurs de la discipline, les « séminaires régionaux francophones de recherche-action » se déroulent tous les deux ans en Asie-pacifique et participent à ce dynamisme actuellement en cours. Le dernier qui a eu lieu en novembre 2011 à Saïgon (Vietnam) a encore mis en valeur cette recrudescence d'intérêt des chercheurs et didacticiens francophones et d'Asie-Pacifique³⁰¹, pour une amélioration de l'enseignement du français en Chine et plus largement en Asie. L'accent a été mis sur une nécessaire contextualisation : une didactique contextualisée (Castellotti & Moore, 2008 ; Blanchet & Chardenet, 2011 ; Rispaïl &

²⁹⁹. Fang Zhang, François-Xavier Nève, Bai-Kang Xu, Zhiqing Li, Liyu Chen, Zhian Qian, Elisabeth Lhote, Louis-Jean Calvet, André A. Obadia, Pierre Léon, René Klein, etc.

³⁰⁰. Henri Besse, Claude Germain, Li Keyong, Pu Zhihong, Fu Rong, David Bel, Christine Cuet, Denis Meyer, Marc Debono, Jean-Jacques Richer, Nadine Normand-Marconnet, etc.

³⁰¹. Pierre-Alain Martinez, Louis Arsac, Marielle Rispaïl, David Bel, Silvia Lucchini, Lucie Godard, Régis Machart, Sirima Purinthapibal, etc.

Blanchet, 2011) qui puisse réellement prendre en compte les cultures éducatives et habitudes d'apprentissage des apprenants du pays.

On assiste ainsi aujourd'hui à un accroissement des échanges scientifiques entre les didacticiens et chercheurs chinois et francophones, tant au niveau didactique que méthodologique. Depuis les années 1990, les didacticiens s'intéressent à ce champ de recherche et le dialogue devient de plus en plus fructueux.

Cette thèse s'inscrit dans ce contexte de coopération, de dynamique constructive, d'ouverture et de dialogues entre nos deux pays et par la même, entre nos deux cultures. Pour cette étude, le choix de travailler avec deux enseignantes, francophone et chinoise, n'est pas anodin. Il semble désormais que l'on ne puisse plus négliger cette incontournable coopération et collaboration entre enseignants et chercheurs des deux pays.

L'objectif est aujourd'hui de construire ensemble un avenir davantage coopératif, une « didactique de l'avenir ». La didactique des langues et des cultures prend ici toute sa dimension : à travers le dialogue des cultures, nous tendons vers une perspective plus collaborative et plus humaniste.

Références bibliographiques

Abernot, Y., & Ravestein, J. (2009). *Réussir son Master en sciences humaines et sociales : problématiques, méthodes, outils*. Paris : Dunod.

Aeby Daghé, S. & de Pietro, F. (2004). La discipline comme construction sociale complexe, au croisement des prescriptions officielles, du modèle en acte des enseignants et de l'objet. *Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF, 26-28 août 2004, Québec*.

Albarelo, L. (2004). *Devenir praticien-chercheur : comment réconcilier la recherche et la pratique sociale : nombreux exemples*. Bruxelles : de Boeck université.

Arditty, J. (2005). Approches interactionnistes : exemples de fondements théoriques et questions de recherche. *Le français dans le monde*, numéro spécial, Recherches et applications : Les interactions en classe de langue, 8-19.

Arroyo Gonzalez, E. (2003). *La reformulation dans l'interaction orale chez des locuteurs non-natifs : étude des formes et des fonctions des reformulations en communication exolingue en français et en espagnol*. Université paris X Nanterre: Thèse de doctorat (sous la direction de Rémy Porquier).

Auger, N. (2002). Dimensions identitaires des participants aux interactions orales en classe : le cas d'une classe ZEP d'un collège de Perpignan. *Actes du colloque, Didactiques de l'oral, les 14 et 15 juin 2002, Montpellier*.

Auger, N. (2007a). *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*. Belgique : Éditions modulaires européennes, coll. Proximités-Didactique.

Auger, N. (2007b). Les enjeux communicationnels de l'explication dans les interactions verbales d'une classe de ZEP. *Ela : Études de linguistique appliquée*, 1, 145, 69-79. En ligne, dernière consultation le 4 mars 2012 : www.cairn.info/revue-ela-2007-1-page-69.htm.

Auger, N. (2007c). Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion. *Le Français aujourd'hui* 3, 158, 76-83. En ligne, dernière consultation le 5 janvier 2012 : www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-3-page-76.htm.

Auger, N. (2008). Favoriser le plurilinguisme pour aider à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés (ENA). *GLOTTOPOL, Revue de sociolinguistique*, 11. En ligne, dernière consultation le 16 mars 2012 : <http://www.scolafrance.info/pedagogie/pastilles/ressources/CASE08/Nathalie%20Auger.pdf>.

Auger, N., Dervin, F., & Suomela-Salmi, E. (Eds.) (2009). *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Paris : L'Harmattan, coll. Langue et parole.

Ausubel, D.P. (1960). The use of advanced organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of educational psychology*, 51, 267-272.

Bachmann, C., Lindenfeld, J., & Simonin, J. (1981). *Langage et communications sociales*. Paris : Hatier/CREDIF, coll. LAL.

Baddeley, A. (1986). *Working Memory*. Oxford : Clarendon Press.

Baddeley, A. (1992/1993). *La mémoire Humaine: théorie et pratique*. Grenoble : PUG.

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

Bally, C. (1962). *Linguistique générale et linguistique française*. Berne : Seuil.

Bange, P. (1987). La régulation de l'intercompréhension dans la communication exolingue. *Communication à la table ronde du Réseau Européen, Acquisition des langues, Aix-en-Provence*.

Bange, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : CREDIF, Hatier/Didier.

Bange, P. (1996). Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère. *Les carnets du cediscor*, 4, 189-202. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

Bange, P., Carol, R., & Griggs, P., (2002). La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères. *Revue française de linguistique appliquée, volume VII*, 25-38.

Bange, P., Carol, R., & Griggs, P., (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère: cognition et interaction*. Paris : l'Harmattan.

Baurens, M., Blanc, N., & Griggs, P. (2007). Analyse des interactions en classe de langue étrangère dans un cadre socio-cognitif: formes d'étayage et mode de participation 'sexuée'. *Actes (en ligne) du colloque international de septembre 2006. Université Paris III*.

Bel, D., & Hardy, M. (2011). Présentation. *Synergie Chine*, 6, 7-10.

Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale I*. Paris: Gallimard.

Bérard, E. (1991). *L'approche communicative : théorie et pratiques*. Paris : CLE International.

Bergère, A. (2008). *Langues en contact : compétences cognitives et contraintes scripturales : la formation linguistique des résidents chinois à Paris*. Université Paris Descartes: Thèse de doctorat (sous la direction de Franck Alvarez-Pereyre).

Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : CREDIF/Didier.

- Besse, H. (1992). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : CREDIF/Didier (2^{ème} édition).
- Besse, H. (2011). Un point de vue sur l'enseignement du français en Chine. *Synergie Chine*, 6, 249-260.
- Bigot, V. (1996). Converser en classe de langue : mythe ou réalité ? *Les carnets du cediscor*, 4, 33-46. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Bigot, V. (2001). Itinéraire d'une recherche sur les interactions verbales en classe de langue : la didactique au détour des chemins. *Communication à la journée doctorale 01, DEA de didactologie des langues et des cultures, université paris III*.
- Bigot, V. (2005). Quelques questions de méthodes pour une recherche sur la construction de la relation interpersonnelle en classe de langue : primauté des données et construction des savoirs. *Le français dans le monde*, numéro spécial, Recherches et applications : Les interactions en classe de langue, 42-53.
- Bigot, V., & Cadet, L. (Eds) (2012). *Discours d'enseignants sur leur action en classe, Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris: Riveneuve éditions.
- Bilger, M. (2000). Autour du projet: Corpus de référence du français parlé. In M. Francard et alii (Eds.), *Le français de référence. Constructions et appropriations d'un concept, Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, 26, tome 1 (pp.285-296). Belgique: Louvain la Neuve.
- Bilger, M. (2001). Le projet Corpus de référence de français parlé. *Le Français dans le Monde, Oral : variabilité et apprentissage*, 103 -105. Paris: CLE international.
- Bilger, M. (2002). Corpus de français parlé : recueil et analyses. In C.D. Pusch & W. Raible (Eds.), *Romance Corpus Linguistics, corpora and spoken language* (pp.46-58). Allemagne: Tübingen.
- Bilger, M., & Capeau, P. (2004). L'oral ou la multiplication des styles. *Langage et société*, 3, 109, 13-30.
- Bilger, M. (2007). Réflexions sur un obscur objet de désir : le corpus. *Les Cahiers de l'Association for French Language Studies*, 13-1, 2-17. En ligne, dernière consultation le 12 mars 2012: <http://www.afls.net/cahiers/cover13.1.php>.
- Bilger, M. (2008). Les différentes conceptions de l'objet corpus. In M. Bilger (ed) *Données orales. Les enjeux de la transcription* (pp. 13-18). Perpignan: Les Cahiers de l'université de Perpignan, 37, Presses Universitaires de Perpignan.
- Billières, M., & Spanghero-Gaillard, N. (2005a). Didactique cognitive des langues (étrangère, seconde, maternelle): comportement cognitif des apprenants. *Revue Parole*, 34/35/36 (2 volumes).
- Billieres, M., & Spanghero-Gaillard, N. (2005b). La didactique cognitive des langues : regards croisés de disciplines. Comment comprendre le « comment »? ». *Revue Parole*, 35-36-37, 101-136.

- Billières, M., & Spanghero-Gaillard, N. (2005c). La prise en compte des facteurs cognitifs dans l'enseignement des langues vivantes (avec application au système verbo-tonal). *Actes des journées d'études de l'AFVT (association française des verbo-tonalistes): méthodologie verbo-tonale et apprentissages*, Nantes, 12-13-14 mars 2004, 45, 19-27.
- Billières, M., & Spanghero-Gaillard, N. (2007). La didactique cognitive des langues au service de la méthodologie de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et seconde. *Entre linguas, revista del centro de investigaciones en linguas extranjerias, universidad de los andes, mérida, venezuela*, 12, 99-114.
- Billières, M., Spanghero-Gaillard, N., & Gaillard, P. (eds.) (2005). *Actes du Ier colloque international de didactique cognitive « DIDCOG 2005 », université de Toulouse-le Mirail, 26-27-28 janvier 2005*. Toulouse: pulication sur cédérom.
- Blanc, N., & Brouillet, D. (2003). *Mémoire et compréhension*. Paris: In Press Editions.
- Blanchard-Laville, C., & Fablet, D. (2001). *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : l'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. & Nadot, S. (2004). Analyse de pratiques et professionnalisation entre affect et représentation. *Connexions*, 82, 119-142.
- Blanche-Benveniste, C., & Jeanjean, C. (1987). *Le français parlé*. Paris : Didier.
- Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- Blanche-Benveniste, C., & Bilger, M. (1999). Français parlé - oral spontané. Quelques réflexions. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, vol. 4-2, 21 -30.
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (dir.) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Blanchet, P., Moore, D., & Asselah Rahal, S. (2008). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Editions des archives contemporaines.
- Bloom, B. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Bruxelles: Labor.
- Bock, K., Levelt, W. (1994). Language production. Grammatical encoding. In M.A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of Psycholinguistics*, 945–984. San Diego, CA: Academic Press.
- Bouchard, R., & Dabène, M. (1980). Liaison, langage, activité d'éveil, dans des classes de l'école élémentaire comportant une proportion variable d'enfants étrangers. *Grenoble III: CDF*, 7-58.
- Bouchard, R. (1998). L'interaction en classe comme polylogue praxéologique. *Mélanges en hommage à Michel Dabène, ELLUG, Grenoble 3*, 1-16.
- Bouchard, R. (2004). Narration, actions et objets : étude de transactions didactiques dilogales en situation de travaux pratiques. *Cahiers de linguistique française*, 26, 293-320.

- Bouchard, R. (2005). Le « cours », un évènement oralographique structuré : étude des interactions pédagogiques en classe de langue et au-delà... *Le français dans le monde*, numéro spécial, Recherches et applications : Les interactions en classe de langue, 64-74.
- Bouchard, R. (2007). Du Français fondamental à la compétence scolaire en passant par le Français de scolarisation. In C. Cortier, & R. Bouchard (Eds.), *Pratiques et représentations de l'oral en classe de FLES, cinquante ans après le français fondamental, Le Français dans le monde : recherches et applications*, 43 (pp. 127-143). Paris : CLE International.
- Bouvier, B. (2000). *Les chinois et l'enseignement : apprentissage en milieu endolingue*. Paris : Thèse de doctorat (sous la direction de R. Galisson), université Paris III.
- Bouvier, B. (2002). Apprenants sinophones et place de la parole dans la classe de FLE. *Impacts*, 4, 15-32. Paris : l'Harmattan.
- Bouvier, B. (2003). Chinois et Français : quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent. *Etudes de linguistique appliquée*, 132, 399-414.
- Bouvier, B. (2010). Le chinois, langue émergente : discours et représentations. *Synergie Chine*, 5, 27-38.
- Boyer, H., Butzrach, M., & Pendanx, M. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris: CLE International.
- Boyer, H. (1997). *Plurilinguisme: "contact" ou "conflit" de langues?* Paris : L'Harmattan.
- Boyer, H. (2001). *Introduction à la sociolinguistique*. Paris: Dunod, coll. Topos.
- Boyer, H. (2002). Sociolinguistique : faire corpus de toute(s) voix ? *Mots. Les langages du politique*, 69. Mis en ligne le 14 mai 2008, dernière consultation le 16 juillet 2011 : <http://mots.revues.org/10553>.
- Boyer, H. (2010). Les politiques linguistiques. *Mots. Les langages du politique* 3, 94, 67-74. En ligne, dernière consultation le 14 mars 2012 : www.cairn.info/revue-mots-2010-3-page-67.htm.
- Bradburn, N.M., & Sudman, S. (1979). *Asking questions: a practical guide to questionnaire design*. San Francisco : Ca, Jossey-bass.
- Bressous, P., & Dessus, P. (2003). Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. In M. Kail, & M. Fayol, (Eds), *Les sciences cognitives et l'école* (pp. 213-230). Paris : PUF.
- Brossard, M. (1999). *Apprentissage et développement : tensions dans la zone proximale*. Paris: Clot.
- Brousseau, G. (1986). *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, recherches en didactique des mathématiques*. Grenoble: La pensée sauvage.
- Brousseau, G. (1989). Utilité et intérêt de la didactique pour un professeur de collège. *Petit x*, 21, IREM de Grenoble.
- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.

- Bruner, J.S., & Hickmann, M. (1983). La conscience, la parole et la zone proximale: réflexions sur la théorie de Vygotsky. In J.S. Bruner (dir.), *Savoir faire, savoir dire* (pp. 281-292). Paris : PUF.
- Bruner, J.S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris: Retz. (Traduction de *Child's talk, learning to use language*, 1983).
- Bruner, J.S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*". Paris: Retz (Traduction de *The culture of education*, 1996).
- Bruner, J.S. (1997). *...car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris: Eshel (Traduction de *Acts of meanings*, 1990).
- Bruner, J.S. (2000/a). *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*. Paris: Retz.
- Bruner, J.S. (2000b). Piaget et Vygotsky. Célébrons la divergence. In O. Houdé, & C. Meljac, *L'esprit piagétien. Hommage international à Jean Piaget* (pp. 237-253). Paris : PUF.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès éditions.
- Cadet, L. (2006). Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : modèles ? Culture éducative ? Clarification terminologique. *Les cahiers de l'ACEDLE*, 2, 36-51.
- Calbris, G., & Porcher, L. (1989). *Geste et communication*. Paris : CREDIF/Didier-Hatier, coll. LAL.
- Calmettes, B. (2010a). Analyse didactique pragmatique de pratiques en démarche d'investigation en physique. Rapports pragmatiques à l'enseigner-exemples. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), septembre 2010, Université de Genève*.
- Calmettes, B. (2010b). Démarches d'investigation dans l'enseignement des sciences et pragmatisme. *Actes des journées scientifiques DIES, 24-25 novembre 2010, INRP, Lyon*.
- Capelle, G. (1998). *Reflets 1, Méthode de français*. Paris : Hachette FLE.
- Carlo, C. (2005). Le « naturel didactique » : analyse du répertoire d'un enseignant chevronné. *Le français dans le monde*, numéro spécial, Recherches et applications : les interactions en classe de langue, 105-113.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe- De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques, Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur, DGIV, Conseil de l'Europe.

- Castellotti, V., & Moore, D. (2005). Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation. In J.C. Béacco et al (Eds.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (pp. 107-132). Paris : PUF.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2008). Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le XXIème siècle ? In P. Blanchet, D. Moore, & S. Asselah Rahal (Eds), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* (pp. 197-218). Paris : Editions des archives contemporaines.
- Cavalli, M. (2005). *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du val d'Aoste*. Paris: LAL.
- Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Chen, L. (1990). L'importance d'une nouvelle formation des enseignants dans l'enseignement des langues étrangères. In A. Obadia (ss la dir.), *Premier colloque international sur l'enseignement du français en Chine: communications choisies* (pp. 153-160). Canada: Les Presses de l'Université Simon Fraser.
- Chevallard, Y. (1985) *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage Editions.
- Chevrie-Muller, C., & Narbona, J. (1996). *Le langage de l'enfant, aspects normaux et pathologiques*. Paris: Masson.
- Chnane-Davin, F., Félix, C., & Roubaud, M.N. (2011). *Le français langue seconde en milieu scolaire français. Le projet CECA en France*. Paris: PUG.
- Cicurel, F. (1988). Interaction et communication. *Bulletin de l'AQEFLS (association québécoise des enseignants de français langue seconde)*, mars 1988, Montréal.
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *AILE*, 16, 145-164.
- Cicurel, F. (2003). Figures de maîtres. *Le français dans le monde*, 326, 32-34.
- Cicurel, F. (2005). La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant. *Le français dans le monde*, numéro spécial, Recherches et applications : Les interactions en classe de langue, 180-191.
- Cicurel, F., & Rivière, V. (2008). De l'interaction en classe à l'action revécue : le clair-obscur de l'action enseignante. In L. Fillietaz, & M.L. Schubauer-Léoni, (Eds), *Processus interactionnels et situations éducatives* (pp. 255-273). Bruxelles : de Boeck.
- Cohen-Emerique, M. (1990). Le modèle individualiste du sujet- écran à la compréhension de personnes issues de sociétés non occidentales. *Cahiers de sociologie économique et culturelle*, volume 13, 9-34.
- Colleta, J.M., & de Nuchèze, V. (1995). Présentation. *LIDIL*, 12, 5-9.

Colletta, J.M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : corps, langage et cognition*. Hayen (Belgique) : Pierre Mardaga éditeur.

Colletta, J.M. (2004b). Kinésie et variation : comment les enfants bougent au fil des discours. In A. Rabatel, *Interactions orales en contexte didactique* (pp. 311-333). Lyon : Presses universitaires de Lyon, collection IUFM.

Colletta, J.M. (2005). Communication non verbale et parole multimodale : quelles implications didactiques ? *Le français dans le monde*. Numéro spécial, Recherches et applications, 32-41.

Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues. En ligne, dernière consultation le 12 mars 2012 :
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf.

Conseil de l'Europe (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

Cormanski, A. (2005). *Techniques dramatiques : activités d'expression orale*. Paris : Hachette.

Cornaire, C., & Germain, C. (1998). *La compréhension orale*. Paris : CLE International.

Cornuejols, M. (2001). *Sens du mot, sens de l'image*. Paris : l'Harmattan, Broché.

Cosnefroy, L. (1996). *Méthodes de travail et démarches de pensée*. Bruxelles : de Boeck université.

Cosnier, J. (1982). Communications et langages gestuels. In J. Cosnier, J. Coulon, A. Berrendonner, & C. Orecchioni, *Les voies du langage, communications verbales gestuelles et animales* (pp. 255-304). Paris: Dunod.

Coste, D. (1994). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris: Didier-Hatier, coll. LAL.

Coste, D. (2002). Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s) ? » *AILE*, 16, 3-22.

Coste, D. (2011). Note sur: Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées. *Le français à l'université*, 4. Mise en ligne le: 16 février 2012, dernière consultation le 11 mars 2012:
<http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=595>.

Courtillon, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette FLE.

Crahay, M., & Lafontaine, L. (1986). Enseigner comment penser. *L'art et la science de l'enseignement*, 252-280. Bruxelles : Labor.

Crahay, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris : PUF (1^{ère} édition).

Crahay, M. (2005). *Psychologie de l'éducation*. Paris : PUF (2^{ème} édition).

CRESAS (1987). *On n'apprend pas tout seul: interactions sociales et construction des savoirs*. Paris: ESF.

Cuet, C., & Marguerie, A. (2007). Enseigner le français en chine, quelques pistes de recherche sur les plans interculturel et interlinguistique. *Actes du colloque : Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction*, 87-102, novembre 2007, Université de Nantes.

Cuet, C., Marguerie, A., & Li, Z. (2008). *Le français communicatif universitaire*. Beijing : maison d'édition de l'éducation supérieure de Chine.

Cuet, C. (2008). Une didactique du compromis face aux éditeurs et professeurs chinois : concilier deux approches de l'enseignement et innover dans l'élaboration de manuels. *Les cahiers de l'Acedle*, vol. 5, 1, 151-166.

Cuet, C. (2009). L'enseignement plurilingue en Chine. Une voie pour la recherche ? In G. Forlot (Ed.), *L'anglais et le plurilinguisme : Pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques*. Paris : l'Harmattan, Collection Espaces discursifs.

Cuet, C. (2011). Enseigner le français en Chine, méthodologies nouvelles, perspectives. *Synergie Chine*, 6, 95-103.

Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*. Paris: Ophrys.

Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: ASDIFLE, CLE International.

Cuq, J.P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, Presses universitaires de Grenoble.

Cyr, P., & Germain, C. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International.

Dabène, L. (1984). Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. In D. Coste (sous la dir.), *Interactions et enseignement/apprentissage des langues étrangères* (pp. 39-46). *Etudes de linguistiques appliquées*, 55.

Dausendschön-Gay, U., & Krafft, U. (1990). Eléments pour l'analyse du slass. Communication présentée au colloque *Interaction et acquisition: variétés d'interlangue et leurs déterminants linguistiques et interactifs*. Réseau européen acquisition des langues: Bielefeld.

Dausendschön-Gay, U. (1997). Interaction sociale et processus d'acquisition : il ne suffit pas de communiquer. *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage, fascicule 15, numéro spécial*, 25-32.

De Pietro, J.F., Matthey, M., & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In D. Weil, & H. Fugier (dir), *Actes du troisième colloque international de linguistique* (pp. 99-124). Strasbourg, Université Louis Pasteur.

- Debono, M. (2011). Pour une pédagogie du conflit en Chine? *Synergie Chine*, 6, 127-140.
- Deleau, M. (1990). *Les origines sociales du développement mental. Communication et symboles dans la première enfance*. Paris: Colin.
- Deleau, M., & Britt-Mari, B. (1998). Débat autour d'un livre : Bruner (J.S) L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle. *Revue française de pédagogie*, 122, 1, 163-167.
- Dell, G.S. (1986). A spreading-activation theory of retrieval in sentence production. *Psychological Review*, 93(3), 283-321.
- Depeltreau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles : de Boeck université, Presses de l'université de Laval.
- Detey, S. (2005a). *Interphonologie et représentations orthographiques. Du rôle de l'écrit dans l'enseignement/apprentissage du français oral chez des étudiants japonais*. Toulouse : Thèse de Doctorat, Université de Toulouse II-Le Mirail.
- Detey, S. (2005b). Utiliser l'écrit au service de l'oral. *Le français dans le monde*, 342, 38-40.
- Detey, S. (2007). Transcription, translittération et didactique de l'oral en FLE au japon : Katakana, rōmaji et orthographe française. *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 2, 1, 198-36.
- Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: interéditions.
- Dollez, C. (2002). *Reflets 3, Méthode de français*. Paris : Hachette FLE.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (2009). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF éditeur.
- Dortier, J.F. (1999). Rencontre avec Jérôme Bruner. Pour une psychologie culturelle. *Sciences humaines*, 99, 38-41.
- Ducrot, J.M. (2005). L'enseignement de la compréhension orale : objectifs, supports et démarches. En ligne, dernière consultation le 5 mars 2012 : <http://www.edufle.net/L-Enseignement-de-la-comprehension.html>.
- Dufays, J.L. (2004). De la discipline déclarée à la discipline apprise : un an d'observation de deux enseignantes de français et de leurs élèves en classe de 5^{ème} secondaire. *Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF*, 26-28 août 2004, Québec.
- Duff, P. (1986). Another look at interlanguage talk: Taking task to task. In R. Day (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (pp. 147-181). Rowley, MA: Newbury House.
- Dupont, P. (1982). *La dynamique de la classe*. Paris : PUF.

- Dupont, P. (2007). Pratiques langagières des enseignants et dynamique de l'interaction verbale en classe : la gestion d'un débat interprétatif. *Actes de colloque du 15^{ème} Européen conference on reading checkpoint literacy*, 5-8 août 2007, Université de Berlin.
- Durand, J. (2000). *Oral, écrit et faculté de langage*. Londres: AFLS/CILT.
- Edwards, A.L. (1957). *Social desirability variable in personality assessment and research*. New-York: Holt, Rinehart & Winston.
- Etienne, R., & Bucheton, D. (2009). Des gestes professionnels à l'agir des enseignants : un fil d'Ariane pour tisser la formation des enseignants et de leurs formateurs. In D. Bucheton, *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* (pp. 259-271). Toulouse : Octarès éditions.
- Fillietaz, L. (2005). Mise en discours de l'agir et formation des enseignants : quelques réflexions issues des théories de l'action. *Le français dans le monde*, numéro spécial, Recherches et applications : Les interactions en classe de langue, 20-31.
- Fillietaz, L., & Schubauer-Leoni, M.L. (dir.) (2008). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : de Boeck.
- Foreign Language Teaching and Research Press (2008). Chinese translation CECRL.
- Forest, F. & Siksou, M. (1994). Développement de concepts et programmation du sens, pensée et langage chez Vigotsky. *Intellectica*, 1, 18, 213-236.
- Foucher, A.L., & Pothier, M. (2007). Aides stratégiques dans un environnement d'apprentissage en FLE. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, 10, 145-157.
- François, F. (1993). *Pratiques de l'oral*. Paris: Nathan.
- Fu, R. (2006). Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement supérieur des langues étrangères en Chine nouvelle. *Synergie chine*, 1, 27-39.
- Fu, R. (2007). L'éclectisme en milieu institutionnel chinois de français: une option spontanée et naturelle, obligée et obligatoire, mais risquée à certains égards. *Synergie Chine*, 2, 75-84.
- Fu, R. (2010). Une contribution à la diffusion en Chine des notions de didactique des langues : le cas de l'expérience de traduction du *Cadre européen commun de référence* du français en chinois. *Synergie Chine*, 5, 171-177.
- Gaonac'h, D. (2006). *Psychologie cognitive et bases neurophysiologiques du fonctionnement cognitif*. Paris : PUF.
- Garcia-Debanc, C. (1999). Evaluer l'oral. *Pratiques*, 103-104, 193-212.
- Garcia-Debanc, C. (2004). Les modèles disciplinaires en acte dans les pratiques effectives d'enseignants débutants. *Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF*, 26-28 août 2004, Québec.

Garcia-Debanc, C., & Plane, S. (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris: INRP, Hatier pédagogique.

Garrett, M.F. (1975). The analysis of sentence production. In G.H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation*, 133-175. London: Academic Press.

Garrett, M.F. (1980). Levels of processing in sentence production. In B. Butterworth (Ed.), *Language production*, 1, 177-220. London: Academic Press.

Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.

Germain, C. (1993b). *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*. Montréal: centre éducatif et culturel.

Germain, C., & Netten, J. (2001). La précision et l'aisance en langue seconde ou étrangère. *Synergie Corée*, 1, 78-97.

Germain, C. (2004). Les interactions sociales en classe de langue seconde ou étrangère. In C. Garnier, N. Bednarz, & J. Ulanovskaya (eds), *Après Vygotski et Piaget : perspectives sociale et constructiviste. Ecoles russe et occidentale* (pp. 107-117). Bruxelles : PED, de Boeck (2^{ème} édition).

Germain, C., & Netten, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en français langue étrangère/français langue seconde, *ALSIC*, 7, 55-69.

Germain, C. (2005). L'évolution de la didactique des langues dans le dernier quart du XX^{ème} siècle. *Revue de l'AQEFSL (Association québécoise des enseignantes et des enseignants de français langue seconde)*, 25 (2), 62-72.

Germain, C., & Netten, J. (2005). Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage d'une L2. *Babylonia*, 2, 7-10.

Germain, C., & Netten, J. (2007). Stratégies d'enseignement de la communication orale en LE/L2. *Texte de la communication présentée à Cali (Colombie) au XIX^{ème} Congrès national de l'Association colombienne des professeurs de français (ACOLPROF), septembre 2007*.

Germain, C., & Netten, J. (2009). Stratégies d'enseignement de l'oral. Le régime pédagogique du français intensif au Canada. *Fréquences francophones* (revue de Bulgarie).

Germain, C., & Netten, J. (2011). Impact de la conception de l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère sur la conception de la langue et de son enseignement. *Synergie Chine*, 6, 25-36.

Gineste, M.D., & Le Ny, J.F. (2002). *Psychologie cognitive du langage. De la reconnaissance à la compréhension*. Paris: Dunod.

Giroux, S., & Tremblay, G. (2009). *Méthodologie des sciences humaines : la recherche en action*. Saint Laurent : ERPI (3^{ème} édition).

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit.

Grandaty, M., & Turco, G. (2001). *L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*. Paris : INRP.

Grandaty, M. (2002). Un schéma didactique intégrateur du pouvoir, devoir et vouloir parler : enseigner l'oral. *Courants*, Bilbao.

Grandaty, M., & Chemla, M.T. (2004). Médiation de l'enseignant dans l'apprentissage : les étayages. In C. Garcia-Debanc, & S. Plane (Eds), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* (pp. 173-214). Paris : INRP, Hatier pédagogique.

Grandaty, M. (2005). De l'influence des tâches langagières sur les difficultés d'apprentissage. In Talbot, L. (Ed.), *Pratiques enseignantes et difficultés d'apprentissage* (pp. 49-60). Ramonville : Eres.

Grandaty, M. (2006). Place et rôle des conduites discursives orales dans le système des médiations en classe. In B. Schneuwly & T. Thévenaz-Christen (Eds), *Analyses des objets enseignés- Le cas du français* (pp. 93-110). Bruxelles : de Boeck.

Grandaty, M. (2008). Le « lâcher prise », un geste professionnel de l'enseignant lié à la gestion du contexte discursif. In D. Bucheton, & O. Dezutter (Eds), *Professionnaliser l'enseignement du français* (pp. 213-238). Bruxelles: de Boeck.

Grandaty, M., & Dupont, P. (2008) Comment orienter l'espace discursif et intersubjectif dans le cadre scolaire ? Médiation de l'enseignant et structure de l'interaction verbale dans un débat littéraire. In M.F. Carnus, A. Terrisse, & C. Garcia-Debanc (Eds), *Analyse didactique des pratiques des enseignants débutant* (pp. 233-252). La pensée sauvage.

Grandaty, M. (2010). L'activité d'un enseignant novice et son guidage. *Travail et formation en éducation*, 5, mis en ligne le 14 juin 2010, dernière consultation le 14 décembre 2011: <http://tfe.revues.org/index1218.html>.

Grandaty, M. (2011). Interactions et apprentissages disciplinaires : la médiation de l'enseignant. *Carrefours de l'éducation, Vivre et apprendre ensemble à l'école*, 3, Hors-série, 1, 121-135.

Griggs, P. (2004). Articulation entre L1 et L2 dans la co-construction des savoirs langagiers en classe d'initiation à une langue étrangère. In A. Rabatel, *Interactions orales en contexte didactique* (pp. 229-247). Lyon : Presses universitaires de Lyon, collection IUFM.

Gruca, I. (2006). Travailler la compréhension de l'oral. Article publié le 8 mars 2006 sur RFI. En ligne, dernière consultation le 26 mars 2011 : http://www.rfi.fr/lffr/articles/075/article_613.asp.

Guibert, J., & Jumel, G. (2003). *Méthodologies des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Guidere, M. (2004). *Méthodologie de la recherche : guide du jeune chercheur en lettres, langues, sciences humaines et sociales*. Paris: Ellipses.

- Gullberg, M. (1998). *Gesture as a communication strategy in second language discourse. A study of learners of french and Swedish*. Lund: Lund University Press.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: CUP.
- Hadfield, C. (1994). *Jeux de communication : jeux et activités pour les élèves de français*. Londres : Mary Glasgow magazines.
- Hall, T. E. (1984). *Le langage silencieux*. Paris : Seuil.
- Halté, J.F (2005). Intégrer l'oral : Pour une didactique de l'activité langagière. In J.F. Halté, & M. Rispail (Eds), *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités* (pp. 11-31). Paris : l'Harmattan.
- Halté, J.F., & Rispail, M. (2005). *L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités*. Paris : l'Harmattan.
- Haydée, S. (2008). *Le jeu en classe de langue*. Paris : CLE International, coll. Les techniques de classe.
- Hinde, R., Perret-Clermont, A.N, & Stevenson-Hinde, J. (eds.) (1988). *Relations interpersonnelles et développement des savoirs*. Fribourg: Cousset, fondation Fyssen-del Val.
- Holec, H. & Gremmo, M.J. (1990). La compréhension orale : un processus et un comportement. *Le français dans le monde*, numéro spécial, Recherches et applications, février/mars 1990.
- Horlacher, A.S. (2007). Compte rendu : le discours en interaction de C. Kerbrat-Orecchioni. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 86, 97-102.
- Hu, Y., & Zhang, C. (2006). Qu'est ce qui fait courir les étudiants chinois vers la France? *Synergie Chine*, 1, 192-199.
- Hu, Y. (2011). Place du communicatif et didactique dans les pratiques et dans les représentations d'enseignants chinois de français. *Synergie Chine*, 6, 117-126.
- Huang, L. (2010). Médium, médiateur et médiation dans le FLE en Chine. *Synergie Chine*, 5, 117-124.
- Hudelot, C. (1993). Du noviciat de l'expert. Etayage, débrayage et cafouillages dans un dialogue adulte-enfant. *Cahiers de linguistique sociale*, 23, 51-83.
- Hudelot, C., & Vasseur, M.T. (1997). Peut-on se passer de la notion d'étayage dans l'élaboration langagière en L1 et en L2. *Calap*, 15, 109-135.
- Huver, E. (2012, à paraître). Penser la diversité formative en didactique des langues. La comparaison entre essentialisation et hétérogénéisation.
- ICAR (mise à jour en novembre 2007). Convention ICOR. En ligne : http://icar.univ-lyon2.fr/ecole_thematique/tranal_i/documents/Mosaic/ICAR_Conventions_ICOR.pdf;

- Ivic, I. (1994). Lev. S. Vygotsky. *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIV, 3/4, 793-820. Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation.
- Jean, A. (2008). La notion de gestes professionnels entre analyse de l'activité, épistémologie et ingénierie de formation. Comment analyser et théoriser la dynamique des ajustements aux imprévus qui surviennent dans la classe ? *Actes de colloque, 19-21 juin 2008, IUFM de Montpellier*.
- Jean, A. (2009). Face à l'imprévu : formation, improvisation ou bricolage ? *Dossier, « questions sensibles et sujets tabous »*. En ligne, dernière consultation le 2 avril 2011 : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Face-a-l-imprevu-formation.html>.
- Jean, A., & Etienne, R. (2009). Madame, c'est quoi un pourcentage ? Classe de 4°. La gestion des imprévus par un professeur stagiaire. In D. Bucheton (2009), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* (pp.97-110). Toulouse : Octarès éditions.
- Jeanjean, M.C., & Massonnet, J. (1994). *Oser parler, pouvoir écrire*. Paris: Nathan.
- Jones, K. (1992). *Simulation in Language Teaching*. Cambridge: Press syndicate of the university of Cambridge.
- Jones, R.A. (2000). *Méthode de recherche en sciences humaines*. Paris, Bruxelles : de Boeck université.
- Kail, M. & Fayol, M. (2003). *Les sciences cognitives à l'école- la question des apprentissages*. Paris : PUF.
- Keller, E. (1985). *Introduction aux systèmes psycholinguistiques*. Chicoutimi, Québec, Canada : Gaëtan Morin éditeur.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales* (Tome 1). Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales* (Tome 2). Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1994). *Les interactions verbales* (Tome 3). Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris: Seuil.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). La notion d'interaction en linguistique : origine, apports, bilan. *Langue française*, 117, 51-67.
- Kerbrat-orecchioni, C. (2000). Les cultures de la conversation. *Langages, hors-série*, 27, décembre 1999/janvier 2000.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours*. Paris: Nathan.
- Kerbrat-orecchioni, C. & Traverso, V. (2002). Types d'interactions et genres de l'oral. *Langages*, 153, 41-51.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2004). Les genres de l'oral : types d'interactions et types d'activités. ICAR, Université lumière Lyon 2, 1-14. En ligne, dernière consultation le 7 novembre 2010 : icar.univ-lyon2.fr/Equipe1/actes/...Genre/CKO_genres_oral.doc.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.
- Kwong-Luke, K. (1990). *Utterances particles in Cantonese conversation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris : Minuit.
- Lafontaine, L., & Préfontaine, C. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 33, 47-66.
- Lancien, T. (1986). *Techniques de classe : le document vidéo*. Paris : CLE International.
- Lancien, T. (1998). *Le multimédia*. Paris : CLE International.
- Lavenne, C. (2002). *Studio 100, Méthode de langue, niveau 2*. Paris : Didier FLE.
- Lavenne, C. (2004). *Studio 100, Méthode de français, niveau 1*. Paris : Didier FLE.
- Le Ny, J.F. (1989). Accès au lexique et compréhension du langage : la ligne de démarcation sémantique. *L'accès lexical*, 8, 65-85. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du septentrion.
- Lèbre-Peytard, M. (1990). *Situations d'oral. Documents authentiques: analyse et utilisation*. Paris : CLE International.
- Lebre-Peytard, M. (2002). Analyse de discours et didactique de l'oral. De l'analyse de discours aux pratiques de classe. *Actes du colloque, Didactiques de l'oral, les 14 et 15 juin 2002, Montpellier*.
- Lecomte, J. (1998). Lev Vygotski (1896-1934) : pensée et langage. *Sciences humaines*, 81, 18-33.
- Lepoivre-Duc, S. (2004). Réalisations de l'accord dans un dialogue didactique : vers une typologie des prises de position de l'adulte. In A. Rabatel, *Interactions orales en contexte didactique* (pp. 203-228). Lyon : Presses universitaires de Lyon, collection IUFM.
- Levelt, W.J.M., Schriefers, H., Vorberg, D., Meyer, A.S, Pechmann, T. & Havinga, J. (1991). The time course of lexical access in speech production: A study of picture naming. *Psychological Review*, 98, 122–142.
- Lhote, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction*. Paris : Hachette.
- Li, F., & Bel, D. (2008). Quelle place et quel contenu pour le cours de français de communication? *Synergie Chine*, 3, 143-151.
- Li, K. (2006). Introduction de la culture chinoise dans le cursus de français destiné aux étudiants de niveau avancé : *Exemple d'une réflexion sur deux titres de civilité ambigus dans la société chinoise d'aujourd'hui*. *Synergie Chine*, 1, 163-169.
- Li, K., & Vandeveld, D. (2008). Du français de spécialité à la spécialité en français. *Synergie Chine*, 3, 31-40.

- Li, Z. (1990). Méthodes d'enseignement du français, seconde langue étrangère en Chine. In A. Obadia (ss la dir.), *Premier colloque international sur l'enseignement du français en Chine: communications choisies* (pp. 145-152). Canada: Les Presses de l'Université Simon Fraser.
- Little, D. (2002). *Towards greater learner autonomy in the foreign language classroom*. Dublin: Authentik.
- Louis, V., Auger, N., & Belu, I. (2006). *Former les professeurs de langues à l'interculturel*. Belgique : Éditions modulaires européennes, coll. IRIS.
- Mace, G., & Petry, F. (2000). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche en sciences sociales*. Bruxelles : de Boeck université.
- Maingueneau, D. (1998). *Analyser les textes de communication*. Paris: Dunod.
- Marc, E., & Picard, J. (1989). *L'interaction sociale*. Paris: PUF, collection Le Psychologue.
- Marc, E., & Picard, J. (2008). *Relations et communications interpersonnelles*. Paris : Dunod.
- Marijanovic, V. (2010). *L'influence de la boucle phonologique dans l'activité de lecture de publics précoces croates apprenant le français*. Toulouse: Thèse de doctorat, université de Toulouse II Le Mirail (sous la direction de Monsieur Michel Billières).
- Marslen-Wilson, W., & Warren, P. (1994). Levels of perceptual representation and process in lexical access: Words, phonemes, and features. *Psychological Review*, 101(4), 653-675.
- Martin, E. (2006). L'enseignement du français sur objectifs spécifiques en chine : demande institutionnelle et coopération franco-chinoise. *Synergie Chine*, 1, 110-119.
- Martin, E. (2007/a). *Culture(s) éducative(s) et formation continue dans le contexte de la coopération bilatérale, le cas des enseignants de FLE des universités*. Mémoire de master II professionnel, Université du Maine.
- Martin, E. (2007b). L'éclectisme méthodologique dans l'enseignement/apprentissage du français en Chine: échanges conceptuels, représentations et pratiques de classe. *Synergie Chine*, 2, 36-58.
- Massa, E. (2010). *Stratégies d'apprentissage dans les activités orales en langue étrangère : le cas d'étudiants Chinois en Français Langue Etrangère à l'Université Normale de Chine du Sud*. Toulouse : Mémoire de Master II de Sciences du Langage, Université de Toulouse II-Le Mirail.
- Matthey, M., & Véronique, D. (2004). Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives. *AILE*, 21, 203-223.
- McClelland, J.L., & Elman, J.L. (1986). The TRACE model of speech perception. *Cognitive Psychology* 18, Issue 1, 1-86. USA: Carnegie-Mellon University.

- McLuhan, M. (1964). *Understanding media: the extensions of man*. New York: McGraw-Hill.
- Mérieux, R., & Loiseau, Y. (2004). *Connexions 1, Méthode de français, niveau 1*. Paris : Didier FLE.
- Mérieux, R., & Loiseau, Y. (2004). *Connexions 2, méthode de français, niveau 2*. Paris : Didier FLE.
- Mérieux, R., & Loiseau, Y. (2005). *Connexions 3, Méthode de français, niveau 3*. Paris : Didier FLE.
- Merieux, R., Laine, E., & Loiseau, Y., (2009). *Latitudes 2, Méthode de français A2/B1*. Paris : Didier. + DVD pour la classe.
- Ministère Chinois de l'Education Nationale, MCEN (1988). Programme d'enseignement du français LV1 pour les étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années dans l'enseignement supérieur. Beijing: FLTRP.
- Ministère Chinois de l'Education Nationale, MCEN (1997). Programme d'enseignement du français LV1 pour les étudiants de 3^{ème} et 4^{ème} années dans l'enseignement supérieur. Beijing: FLTRP.
- Ministère des Affaires Etrangères et Européennes MAE, Ambassade de France en Chine (2010). *Fiche curie république populaire de Chine*. En ligne, dernière consultation le 15 mars 2010 : http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/CHINE_15-03-10.pdf.
- Moeschler, J., & Reboul, A. (1998). *Pragmatique du discours (de l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours)*. Paris : Armand Colin.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Mondada, L. (1995). Analyser les interactions en classe: quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques. *Actes du 3ème colloque d'orthophonie/logopédie "Interventions en groupe et interactions". Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL)*, 22, 55-89.
- Mondada, L., & Pekarek- Doehler, S. (2000). Interaction sociale et cognition située: quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? *AILE*, 12. Mis en ligne le 09 novembre 2010, dernière consultation le 6 janvier 2011: <http://aile.revues.org/947>.
- Mondada, L., & Pekarek-Doehler, S. (2001). Interactions acquisitionnelles en contexte. Perspectives théoriques et enjeux didactiques. *Le français dans le monde*, numéro spécial, Recherches et applications, 107-142.
- Mondada, L. (2008). Convention de transcription des gestes : version 2.0.7. En ligne, dernière consultation le 17 juillet 2011: http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/documents/convention_transcription_multimodale.pdf.
- Moscovici, S. (1970). Préface. In D. Jodelet, J.Viet, & P. Besnard (Eds.), *La psychologie sociale : une discipline en mouvement*. Paris-La Haye: Mouton.
- Mouche, S. (2008). La francophonie en Chine méridionale. *Synergie Chine*, 3, 187-190.

- Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu : des documents et des communications*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditions.
- Nève, F.X. (1990). Le français en Chine: un luxe inutile ou l'indice du réveil chinois? In A. Obadia (ss la dir.), *Premier colloque international sur l'enseignement du français en Chine: communications choisies* (pp. 47-60). Canada: Les Presses de l'Université Simon Fraser.
- Nonnon, E. (1997). Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours ? *Enjeux*, 39-40.
- Nonnon, E. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de références et problématiques. *Revue française de pédagogie*, 129, 87-131.
- Nonnon, E. (2001). La construction d'objets communs d'attention et de champs notionnels à travers l'activité partagée de description. In M. Grandaty, & G. Turco (Eds.), *L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire* (pp. 65-102). Paris : INRP.
- Nonnon, E. (2004). Les activités de réflexion et d'analyse de l'oral. In C. Garcia-Debanç, & S. Plane, (Eds), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* (pp. 311-336). Paris : INRP, Hatier pédagogique.
- Norimatsu, H., & Pigem, N. (2008). *Les techniques d'observation en sciences humaines*. Paris : Armand Colin.
- Normand-Marconnet, N. (2011). Apprenants chinois et pratiques pédagogiques innovantes: une étude en milieu homoglotte. *Synergie Chine*, 6, 151-165.
- O'malley, J.M., & Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Obadia, A. (ss la dir.) (1990). *Premier colloque international sur l'enseignement du français en Chine : Communications choisies*. Canada: Les Presses de l'Université Simon Fraser.
- Pacthod, A., & Roux, P.Y. (1999). *80 fiches pour la production orale en classe de FLE*. Paris : Didier.
- Pallotti, G. (2002). La classe dans une perspective écologique de l'acquisition. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 16, 165-197.
- Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.
- Parpette, C. (1997). Le discours oral : des représentations à la réalité. *Actes du colloque « Les linguistiques appliquées et les sciences du langage », 14-15 novembre 1997, Université de Strasbourg 2*.

Pekarek-Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives. *AILE*, 12. Mis en ligne le 13 avril 2011. URL : <http://aile.revues.org/934>.

Perche, V. (2011). Vers une 'didactique complexe des langues-cultures'. D'un éclectisme empirique à un éclectisme cohérent. *Synergie Chine*, 6, 177-188.

Pernet-Liu, A. (2011). Nécessité didactique d'une orientation éthique de la recherche-action pour l'enseignant étranger de français langue étrangère en Chine. *Synergie Chine*, 6, 61-69.

Pernin, J.P., & Lejeune, A. (2004). Dispositifs d'apprentissage instrumentés par les technologies : vers une ingénierie centrée sur les scénarios. *Actes du colloque TICE 2004*, 407-414, Compiègne, octobre 2004.

Pernin, J.P., & Lejeune, A. (2006). Scénarisation pédagogique : modèles, langages et outils pour les machines, pour les ingénieurs pédagogiques ou pour les enseignants ? *Actes du colloque TICE 2006*, Toulouse, octobre 2006.

Perret-Clermont, A.N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.

Pescheux, M. (2007). *Analyse de pratiques enseignantes en FLE/S. Mémento pour une ergonomie didactique en FLE*. Paris : l'Harmattan.

Piaget, J. (1976). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé (9^{ème} édition).

Plane, S. (1998). L'oral pour apprendre. *Repères INRP*, 17 (comité de rédaction).

Plane, S., & Garcia-Debanco, C. (2004). L'enseignement de l'oral : enjeux et évolution. In C. Garcia-Debanco, & S. Plane (Eds), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* (pp. 11-38). Paris : INRP, Hatier pédagogique.

Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère. Emergence d'une discipline*. Paris : Hachette éducation.

Proust, F., & Posse, P. (1991). *Précis de jeux de rôle*. Paris : Les Éditions d'Organisation.

Pu, Z., Lu, J., & Xu, X. (2006). Survol historique des manuels de français en Chine. *Synergie Chine*, 1, 72-79.

Pu, Z. (2009). Plurilinguisme dans l'interlangue. *Synergie Chine*, 4, 109-118.

Pu, Z. (2011). La perspective actionnelle par tâches et la culture d'apprentissage chinoise. *Synergie Chine*, 6, 37-45.

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : CLE International.

Puren, C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : Didier.

- Puren, C., Bertocchini, P., & Costanzo, E. (1998). *Se former en didactique des langues*. Paris : Ellipses.
- Puren, C. (2005). Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures. *ELA (études de linguistique appliquées)*, 140, 491-512. Paris: Didier.
- Py, B. (1990). Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction. In D. Gaonac'h (Ed.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, 81-88. Paris : Hachette.
- Qian, P. (2007). De la pratique naît la compétence...Comment accroître la compétence orale des étudiants chinois spécialisés en français? *Synergie Chine*, 2, 133-138.
- Qian, Z. (1990). Les obstacles socioculturels dans l'étude du français chez l'étudiant chinois. In A. Obadia (ss la dir.), *Premier colloque international sur l'enseignement du français en Chine: communications choisies* (pp. 161-170). Canada: Les Presses de l'Université Simon Fraser.
- Quivy, R., & van Campenhoudt, L. (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Bordas.
- Rabatel, A. (2002). Sur-énonciateurs et construction dissensuelle des savoirs. *Actes du colloque, Didactiques de l'oral, les 14 et 15 juin 2002, Montpellier*.
- Rabatel, A. (2003a). Les verbes de perception en contexte d'effacement énonciatif : du point de vue représenté aux discours représentés. *Travaux de linguistique*, 1, 46, 49-88.
- Rabatel, A. (2003b). L'effacement énonciatif dans les discours représentés et ses effets pragmatiques de sous et de sur énonciation. *Estudios de Lengua y Literatura francesas*, 14, 33-61.
- Rabatel, A. (2004a). *Interactions orales en contexte didactique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, collection IUFM.
- Rabatel, A. (2004b). L'effacement énonciatif dans les discours rapportés et ses effets pragmatiques. *Langages*, 4, 156, 3-17.
- Rabatel, A. (2005a). Les postures énonciatives dans la co-construction dialogique des points de vue : coénonciation, surénonciation, sousénonciation. In J. Bres, P.P. Haillet, S. Mellet, H. Nolke, & L. Rosier (Eds), *Dialogisme et polyphonie* (pp. 95-110). Bruxelles: Duculot, de Boeck université.
- Rabatel, A. (2005b). La part de l'énonciateur dans la co-construction interactionnelle des points de vue. *Marges linguistiques*, 9, 115-136.
- Rabatel, A. (2005c). Le point de vue, une catégorie transversale. *Le Français aujourd'hui*, 4, 151, 57-68.

- Rabatel, A. (2007). Les enjeux des postures énonciatives et de leur utilisation en didactique. *Education et didactique*, 2, 87-114.
- Rabatel, A. (2008). Figures et points de vue en confrontation. *Langue française*, 4, 160, 3-17.
- Raghubir, P. & Menon, G. (1996). Counterbiasing methods for asking sensitive questions: The effects of type of referent and frequency wording. *Psychology and Marketing*, Vol. 13, Issue 7, 633-652.
- Rançon, J. (2009). *Le discours explicatif en classe de langue. Contextes interactionnels et processus cognitifs*. Toulouse: Thèse de doctorat: Université de Toulouse II.
- Ren, H., & Bel, D. (2007). Pour un enseignement en binôme sino-français. *Synergie Chine*, 2, 95-105.
- Richer, J.J. (2006). Le Cadre européen commun de références pour les langues: Des perspectives d'évolution méthodologique pour l'enseignement/apprentissage des langues? *Synergie Chine*, 1, 63-71.
- Richer, J.J. (2007). Quelques remarques sur l'éclectisme en didactique du FLE. *Synergie Chine*, 2, 27-34.
- Richer, J.J. (2009). Lectures du Cadre: continuité ou rupture? *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (pp. 13-48). Paris : Editions Maison des langues.
- Richer, J.J. (2011). Recherche-action et didactique du FLE. *Synergie Chine*, 6, 47-58.
- Rispail, M. (2004). Le point de vue du français discipline enseignée, à partir de l'analyse du français langue d'enseignement dans les classes bilingues. *Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF*, 26-28 août 2004, Québec.
- Rispail, M., & Blanchet, P. (2011). Principes transversaux pour une sociodidactique dite "de terrain". In P. Blanchet, & P. Chardenet (Eds), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (pp. 65-70). Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Rivenc, P. (2000). *Pour aider à communiquer dans une langue étrangère*. Mons: collection CIPA: Didactique des langues - Phonétique.
- Rivière, A. (1984). *La psicología de Vygotsky, infancia y aprendizaje*. Madrid.
- Rivière, V. (2005). Aujourd'hui nous allons travailler sur...: quelques aspects praxéologiques des interactions didactiques. *Le français dans le monde*, numéro spécial, Recherches et applications : Les interactions en classe de langue, 96-104.
- Rivière, V. (2008). Dire de faire, consignes, prescriptions, ...Usages en classe de langue étrangère et seconde et mise en place des conditions à l'appropriation. *Le Français dans le Monde, recherches et Applications*, 44, 51-59.
- Robert, J.M. (2002). Sensibilisation au public asiatique, l'exemple chinois. *Ela (études de linguistique appliquée)*, 126, 135-143.

- Robert, J.M. (2009). *Manières d'apprendre, pour des stratégies d'apprentissage différenciées*. Paris : Hachette FLE.
- Rosen, E. (2002). Simuler ou ne pas simuler, telle est la question : à propos d'un continuum didactique en matière d'oral entre FLE et FLM. *Actes du colloque, Didactiques de l'oral, les 14 et 15 juin 2002, Montpellier*.
- Roulet, E., Auchlin, A., Moeschler, J., Schelling, M., & Rubattel, C. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne : Peter Lang.
- Roulet, E. (1991). La pédagogie de l'oral en question. *Parole étouffée, parole libérée, fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, p.12. Delachaux et Niestlé.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1978). A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. In J. Schenkein (Ed.), *Studies in the Organization of Conversational Interaction* (pp. 7-55). New York: Academic Press.
- Sacks, H., Schegloff, E.A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Sarfati, G.E. (1997). *Eléments d'analyse du discours*. Paris : Nathan Université.
- Saussure, F. de (1916, Edition Tullio de Mauro, 1972), *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.
- Schanck, R.C., & Abelson, R.P. (1977). *Scripts, plans, goals, and understanding*. Hillsdale, N.J. : Laurence Erlbaum Associates, Inc.
- Schiffler, L. (1984). *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*. Paris : CREDIF, Hatier, coll. LAL.
- Schneuwly, B., & Bronckart, J.P. (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Sinclair, J.M., & Coulthard, R.M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford: Oxford University Press (Chapter 3: The System of Analysis (pp 19-60)).
- Sinclair, J.M. (1996). The Empty Lexicon. *International Journal of Corpus Linguistics*, 1 (1), 99-119.
- Sisser, P. (1999). *Reflets 2, Méthode de français*. Paris : Hachette FLE.
- Song, E.J. (1994). *L'apprentissage du français par des étudiants coréens (du sud) : difficultés linguistiques et propositions didactiques*. Toulouse : Thèse de doctorat (sous la direction de Paul Rivenc), Université Toulouse II-Le Mirail.
- Spanghero-Gaillard, N., & Billières, M. (2006). La didactique cognitive : une démarche d'évaluation dynamique. *Actes des XXIIIes journées pédagogiques sur l'enseignement du français en espagne, 7-9 septembre 2005, barcelone, campà, angels; baqué, lorraine; sánchez, m. Odile (eds.) (2006): les deuxièmes langues etrangeres dans le système*

educatif. Repères & applications (v), servei de publicacions de la universitat autònoma de barcelona, bellaterra. Isbn: 84-89489-74-2.

Spanghero-Gaillard, N., & Billières, M. (eds.) (2007). *Actes du 2ème colloque international de didactique cognitive des langues "DidCog 2007", 19-20-21 septembre, université de Toulouse-Le-Mirail (document sur cédérom), consultable en ligne à : <http://w3.univ-tlse2.fr/lordat/didcog/didcog2007/programme/index.html>.* Dernière consultation le 12 mars 2012.

Spanghero-Gaillard, N. (2007). Cours de Master en didactique du français langue étrangère (FLE), Université Toulouse II-Le Mirail, Toulouse.

Spinelli, E., & Ferrand, L. (2005). *Psychologie du langage : l'écrit et le parlé, du signal à la signification*. Paris : Armand Colin, Cursus.

Tabensky, A. (1997). *Spontanéité et interaction: le jeu de rôle dans l'enseignement des langues étrangères*. Paris : l'Harmattan.

Tagliante, C. (1994). *La classe de langue*. Paris : collection « Les techniques de classe », CLE International.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Editions Logiques.

Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique; L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: éditions Logiques (2^{ème} édition).

Tellier, M. (2004). L'impact du geste dans la compréhension d'une langue étrangère. In *faut-il parler pour apprendre ? Dialogues, verbalisation et apprentissages en situation de travail à l'école : acquis et questions vives*, IUFM Nord Pas-de-Calais, Arras, 24-26 mars 2004. Sur cédérom.

Tellier, M. (2006). *L'impact du geste pédagogique dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : étude sur des enfants de 5 ans*. Paris : université Paris VII, Denis Diderot.

Tellier, M. (2008). Dire avec des gestes. In F. Chnane-Davin, & J.P. Cuq (eds), *Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant en classe de français langue étrangère, seconde et maternelle. Le français dans le monde*, Recherches et applications, 44.

Traverso, V. (2009). *L'analyse des conversations*. Paris : Armand Colin (1^{ère} éd. 1999).

Trévisiol, P. (2006). Influence translinguistique et alternance codique en français L3 : rôles des L1 et L2 dans la production orale d'apprenants japonais. *AILE*, 24, 13-43.

Vallat, C. (2011). Etayage, stratégie d'aide à la compréhension et à la production orales en classe de français langue étrangère (FLE), en milieu universitaire chinois. Le cas de l'Université Normale de Chine de Sud, Canton, Guangdong. *Synergie Chine*, 6, 195-210.

Vallat, C. (2011). Etayage, stratégie d'aide à la compréhension et à la production orales en classe de Français Langue Etrangère (FLE), en milieu universitaire chinois. *Actes du*

colloque « Jétou » Journées d'études toulousaines 2011, 7-8 avril 2011, Université Toulouse II Le Mirail.

Vallat, C. (2012, à paraître). Formation et stratégies enseignantes en classe de français langue étrangère (FLE), en milieu universitaire chinois. *Actes du colloque PLURI-L, 16-18 juin 2011, Nantes*.

Van Dijk, T.A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discours comprehension*. New York: Academic Press.

Vasseur, M.T., & Hudelot, C. (1998). Imaginaires et pratiques didactiques dans les dialogues experts-novices. In C. Springer (dir), *Actes du deuxième colloque de linguistique appliquée* (pp. 100-113). Université de Strasbourg II.

Vasseur, M.T. (1999). Dialogues, soliloques et projet d'apprenant chez une étudiante avancée. *Langages*, 134, 85-100.

Vasseur, M.T. (2005). *Rencontres de langues, questions d'interaction*. Paris : Didier, LAL.

Vasseur, M.T. (2005b). Peut-on localiser l'appropriation de la langue seconde ? Le cas de la CLIN. In J.F. Halté, & M. Rispail, (2005). *L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités* (pp. 283-294). Paris : l'Harmattan.

Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotski, pédagogue et penseur de notre temps*. Paris: Hachette éducation.

Veron, E. (1987). *La sémiologie sociale*. Saint-denis : PUV.

Vion, R. (1992). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris: Hachette.

Vion, R. (1996). L'analyse des interactions verbales. *Les carnets du cediscor*, 4, 19-32. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

Vygotsky, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : éditions sociales (1ère édition 1934).

Vygotsky, L.S. (1982-1984). *Sobranie socinenii* (oeuvres complètes), volumes. I-VI. Moscou : Pedagogika.

Waendendries, M. (1996). Le guidage du dialogue en classe de langue : analyse d'extraits de classe. *Les carnets du Cediscor*, 4, 173-187. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

Weber, C. (2006). Pourquoi les Français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris ? *Le français dans le monde*, 345, 31-33.

Weiss, F. (1983). *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*. Paris : Hachette.

Weiss, F. (2002). *Jouer, communiquer, apprendre*. Paris : Hachette FLE.

Weisser, M. (2007). Analyse des interactions verbales d'un groupe apprenant : entre dispositif didactique et étayage en situation. *Questions vives*, 8, 99-114.

- Wlosowicz, T.M. (2006). La compréhension du français comme L3 : Les influences interlinguales et le rôle de la compétence culturelle ». En ligne, dernière consultation le 22 avril 2011: <http://prismelanguages.u-strasbg.fr/img/pdf/wlosowicz.teresa.pdf>.
- Wood, D., Bruner, J.S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17, 89-100.
- Xie, Y. (2009). Pourquoi ces Chinois ont-ils choisi d'apprendre le français? *Synergie Chine*, 4, 133-144.
- Xu, B.K. (1990). L'université l'Aurore et ses contributions dans l'enseignement du français en Chine. In A. Obadia (Ed.), *Premier colloque international sur l'enseignement du français en Chine: communications choisies* (pp. 61-75). Canada: Les Presses de l'Université Simon Fraser.
- Yaiche, F. (1996). *Les simulations globales, mode d'emploi*. Paris : Hachette.
- Yang, Y. (2007). L'éclectisme, une nouvelle nécessité. Réflexion sur l'enseignement du français en contexte chinois. *Synergie Chine*, 2, 61-72.
- Yu, Q. (2009). Spots publicitaires en didactique du FLE en Chine: Pour une compétence de communication interculturelle. *Synergie Chine*, 4, 153-162.
- Zeng, X., & Pu, Z. (2009). Un enseignement adapté au profil des étudiants chinois? Enquête menée auprès des étudiants de français langue seconde à l'Université Sun Yat-Sen. *Synergie Chine*, 4, 145-152.
- Zhang, F. (1990). Etude sur l'enseignement du français langue étrangère en Chine. In A. Obadia (ss la dir.), *Premier colloque international sur l'enseignement du français en Chine: communications choisies* (pp. 19-33). Canada: Les Presses de l'Université Simon Fraser.
- Zhang, G. (2008). La démocratisation de l'enseignement supérieur en Chine. *Synergie Chine*, 3, 153-158.
- Zhao, Y. (2007). Les activités en classe de langue comme déclencheurs de communication. *Synergie Chine*, 2, 159-163.
- Zheng, L. (2006). Pour une approche interculturelle de l'enseignement du français en Chine. *Synergie Chine*, 1, 143-151.

Index des auteurs

A

Abelson, 119
 Aeby Daghé, 195
 Arditty, 14, 72, 193, 195
 Auger, 16, 121, 122, 123, 125
 Ausubel, 271

B

Bachmann, 111
 Baddeley, 143, 294, 304, 330, 369, 412, 457
 Bakhtine, 109, 117
 Bally, 112
 Bange, 14-17, 28, 29, 49, 56, 59, 60, 66, 68, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 79, 81, 86, 93, 113, 121, 146, 159, 192, 268, 269, 274, 287, 290, 291, 454, 460, 512, 513
 Baurens, 14, 16, 17, 89, 273, 291, 455, 473, 476
 Bel, 11, 469, 484, 485, 519
 Benveniste, 112
 Bérard, 11, 52, 95, 146, 159, 203, 248, 249
 Besse, 12, 102, 103, 104, 105, 158, 450, 469, 481, 484, 485, 489, 492, 509, 516, 519
 Bigot, 16, 48, 52, 55, 57, 59, 92, 95, 121, 511
 Bilger, 95, 101, 116, 120
 Billières, 92
 Blanc, 14, 16, 17, 89, 95, 142, 273, 291, 455, 473, 476
 Blanchard-Laville, 17, 18, 195, 209, 210, 238, 249, 292, 321, 323, 327, 359, 362, 366, 401, 404, 409, 442, 444, 450, 456, 457, 458, 459, 471, 473, 497, 513, 515, 517
 Blanche-Benveniste, 95, 101, 114, 264
 Blanchet, 469, 488, 489, 503, 509, 516, 518, 519, 520
 Bloom, 270, 271
 Bock, 134, 135, 136, 137
 Bouchard, 14, 15, 16, 28, 94, 108, 121, 122, 123, 124, 125, 131, 158, 512

Bouvier, 11, 17, 160, 162, 164, 165, 168, 169, 171, 187, 190, 196, 450, 466, 467, 512, 516
 Bradburn, 244
 Bressous, 15, 17, 60, 61, 209, 238, 249, 292, 327, 366, 409, 450, 456, 470, 471, 513, 515, 516, 517
 Bronckart, 34, 75, 543
 Brossard, 78
 Brouillet, 16, 95, 142
 Brousseau, 14, 16, 65, 72, 76, 92, 193, 195, 474, 511
 Bruner, 12-17, 24, 28, 29, 37-48, 57, 59, 60, 69, 70, 73-78, 80, 84, 92, 93, 190, 192, 268-271, 274, 287, 290, 291, 454, 460, 513
 Bucheton, 14-18, 29, 60, 78, 79, 83, 92, 192, 193, 194, 196, 208, 209, 238, 249, 268, 269, 274, 276, 287, 290, 291, 292, 296, 301, 310, 321, 323, 327, 332, 337, 348, 359, 362, 366, 371, 378, 389, 401, 404, 409, 415, 421, 431, 442, 444, 450, 453, 455, 456, 457, 467, 471-474, 497, 507, 509, 511, 513, 514, 515, 517

C

Cadet, 161
 Calbris, 86
 Calmettes, 50, 197
 Cao, 161, 171, 451, 500, 501, 502, 504, 505, 506, 516
 Cappeau, 116, 120
 Carol, 14, 16, 17, 28, 49, 56, 59, 60, 72, 81, 86, 93, 268, 269, 274, 287, 291, 454, 513, 522
 Castellotti, 161, 450, 488, 489, 492, 503, 509, 516, 518, 519
 Chamot, 61
 Charaudeau, 18, 251, 252, 285, 287, 290
 Chardenet, 488, 489, 503, 509, 516, 518, 519
 Chemla, 13-18, 29, 60, 78, 79, 83, 84, 92, 150, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 268, 274, 276, 287, 290, 291, 295, 296, 301, 310, 331, 332, 337, 338, 348, 371, 378, 389, 414, 415, 421, 431, 450, 452, 453, 455, 459, 467, 472, 473, 474, 476, 507, 509, 511, 513, 514, 515, 517

Cicurel, 13, 14, 16, 58, 59, 68, 72, 76, 92, 94, 108, 121, 128, 130, 131, 159, 162, 193, 195, 209, 456, 460, 474, 480, 507, 511, 514
Cohen-Emerique, 163
Colleta, 16, 17, 86, 87, 92, 115, 120, 195, 120, 195, 252, 253, 268, 272, 287, 291, 455, 475, 507, 512, 513, 514, 517
Cornaire, 276
Cornuejols, 230
Cosnier, 16, 87, 91, 92, 115, 253, 272, 512
Coste, 11, 49, 50, 65, 131
Coulthard, 70, 121, 256, 285
Courtilon, 11, 52, 76, 95, 146, 147, 155, 156, 159, 195, 196, 203, 235, 248, 249, 466, 493, 497, 501, 507, 514
Crahay, 17, 268, 270, 271, 287, 291, 513
Cuet, 11, 190, 196, 450, 461, 469, 486, 487, 489, 509, 516, 519
Culioli, 112
Cuq, 11, 95, 149, 153, 154, 159, 203, 235, 369, 457
Cyr, 60, 61, 62, 150, 294, 296, 304, 330, 332, 369, 371, 412, 415, 470, 509

D

Dabène, 88, 121, 524
Dausendschön-Gay, 13, 15, 28, 60, 70, 73
de Nuchèze, 120
de Pietro, 65, 195
Debono, 451, 488, 489, 503, 504, 516, 518, 519
Deleau, 42
Dell, 134, 136, 137
Dessus, 15, 17, 60, 61, 209, 238, 249, 292, 327, 366, 409, 450, 456, 470, 471, 513, 515, 516, 517
Detey, 94, 101, 158, 512
Doise, 35
Dolz, 94, 97, 158, 512
Dortier, 39
Ducrot, 95, 148, 159, 235, 276, 301, 338, 378, 421, 459
Duff, 129
Dupont, 52, 197
Durand, 94, 100, 158, 174, 512

E

Edwards, 227, 244, 467
Elman, 139
Etienne, 18, 29, 79, 195, 365, 408, 448, 450, 459, 472, 473, 477, 478, 497, 508, 509, 514, 515

F

François, 85
Fu, 11, 160, 172, 179, 185, 187, 201, 202, 248, 519

G

Garcia-Debanc, 15, 94, 97, 98, 99, 158, 195, 512, 517
Garrett, 135
Germain, 11, 16, 18, 60-62, 94, 108, 121, 125-131, 144, 145, 150, 154, 156, 159, 193, 276, 294, 296, 301, 330, 332, 338, 369, 371, 378, 412, 415, 421, 456, 458, 460, 469, 470, 484, 492, 501, 508, 509, 519
Gineste, 16, 95, 134, 138, 139, 140
Giroux, 227, 240, 243, 244, 467
Goffman, 68, 111, 116, 477
Grandaty, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 29, 48, 60, 78, 79, 80, 83, 84, 92, 96, 97, 121, 150, 190, 192-196, 268, 269, 274, 276, 287, 290, 291, 295, 296, 301, 309, 331, 332, 337, 338, 348, 371, 378, 389, 414, 415, 421, 431, 450, 452, 453, 454, 455, 459, 467, 472, 473, 474, 476, 507, 509, 511, 513, 514, 515, 517
Gremmo, 147
Griggs, 14, 16, 17, 28, 49, 56, 59, 60, 72, 81, 86, 89, 93, 268, 269, 273, 274, 287, 291, 454, 455, 473, 476, 513
Gruca, 95, 147, 149, 153, 154, 159, 203, 235
Gumperz, 66, 109, 114

H

Hall, 253
Halté, 94, 96, 100, 158, 512
Hardy, 11, 469, 484
Hinde, 35
Holec, 147
Horlacher, 112, 118
Hu, 11, 480
Hudelot, 14, 15, 29, 60, 85, 93, 190, 192, 290
Huver, 488, 489, 503, 509, 516, 518

I

Ivic, 30-33, 35-37

J

Jean, 29, 79, 195, 196, 365, 408, 448, 459, 477, 478, 508, 514
Jeanjean, 114
Jefferson, 254, 255

Jones, 157

K

Keller, 16, 134, 135, 140, 141
 Kerbrat-Orecchioni, 15, 28, 55, 94, 108,
 109, 112, 114, 114, 116, 117, 118, 118,
 120, 131, 151, 158, 251, 255, 256, 285,
 287, 291, 512
 Kintsch, 141, 142
 Krafft, 13, 15, 28, 60, 70, 73
 Kwong, 114

L

Labov, 120
 Lafontaine, 271
 Lancien, 230, 231
 Le Ny, 16, 95, 134, 138, 139, 140
 Lèbre-Peytard, 150, 301, 338, 378, 421,
 459
 Lecomte, 29, 37
 Lejeune, 195, 208, 294, 330, 365, 369, 408,
 412, 448, 456, 507, 514
 Lepoire-Duc, 15, 79, 208, 209, 365, 408,
 448, 459, 478, 508, 514, 517
 Levelt, 134, 135, 136, 137
 Lhote, 519
 Li, 160, 172, 176, 177, 187
 Little, 126
 Loiseau, 231
 Lu, 160, 172, 177, 187

M

Maingueneau, 18, 117, 251, 252, 285, 287,
 290
 Marc, 53, 54
 Marguerie, 11, 461, 486, 487, 516
 Marslen-Wilson, 138
 Martin, 11, 160, 180-187, 196, 450, 461,
 467, 482, 483, 485, 516
 Massa, 220
 Matthey, 65
 McClelland, 139
 McLuhan, 33
 Menon, 227, 244, 467
 Mérieux, 231
 Moirand, 11, 145
 Mondada, 14, 15, 28, 94, 108, 121, 122,
 131, 158, 251, 266, 287, 512
 Moore, 161, 450, 488, 489, 503, 509, 516,
 518, 519
 Moscovici, 129

Mugny, 35

N

Nadot, 17, 18, 195, 209, 210, 238, 249, 292,
 321, 323, 327, 359, 362, 366, 401, 404, 409,
 442, 444, 450, 456, 457, 458, 459, 471, 473,
 497, 513, 515, 517
 Netten, 16, 18, 94, 108, 121, 125, 126, 127,
 128, 131, 144, 145, 156, 159, 193, 301, 338,
 378, 421, 456, 458, 460, 469, 484, 492
 Nève, 519
 Nonnon, 79, 94, 96, 99, 158, 193, 194, 301,
 337, 378, 421, 467, 512
 Normand-Marconnet, 17, 160, 161, 187, 484,
 512, 519

O

O'malley, 61
 Obadia, 160, 172, 187, 519

P

Pallotti, 14, 72, 193, 195
 Paradis, 144
 Parpette, 95, 108, 152, 153, 159
 Pekarek-Doehler, 121, 251, 287
 Pernet-Liu, 484
 Pernin, 195, 208, 294, 330, 365, 369, 408, 412,
 448, 456, 507, 514
 Perret-Clermont, 35
 Piaget, 29
 Picard, 53, 54
 Plane, 97
 Porcher, 86, 95, 147, 159
 Posse, 156
 Proust, 156
 Pu, 160, 172, 177, 187
 Puren, 11, 103, 108, 469, 486, 489
 Py, 65, 154

Q

Qian, 12, 451, 492, 493, 500, 516, 519
 Quivy, 208

R

Rabatel, 14, 16, 29, 60, 73, 82, 83, 121, 190, 192, 193, 195, 196, 276, 290, 295, 296, 309, 320, 326, 331, 332, 348, 371, 389, 408, 414, 415, 431, 448, 452, 453, 459, 461, 474, 507, 513, 514
Raghubir, 227, 244, 467
Rançon, 60, 62, 63, 64, 65, 471
Ren, 485
Richer, 107, 108, 469, 484, 519
Rispaill, 94, 96, 100, 158, 469, 488, 489, 509, 512, 516, 519
Rivenc, 104, 145
Rivière, 16, 30, 94, 108, 121, 130, 131, 159, 511
Robert, 11, 17, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 170, 187, 190, 450, 451, 461, 466, 468, 469, 482, 485, 486, 487, 489, 492, 502, 509, 510, 512, 516
Rosen, 155
Ross, 12, 37, 76, 84
Roulet, 70, 95, 96, 285

S

Sacks, 111, 254, 255
Sarfati, 18, 252, 285, 287, 290
Saussure, 100, 111
Schegloff, 111, 254, 255
Schiffler, 50, 51, 197, 460
Schneuwly, 34, 75, 97
Sinclair, 70, 121, 251, 256, 285
Spanghero-Gaillard, 61, 92, 470
Stevenson-Hinde, 35
Sudman, 244

T

Tabensky, 156
Tardif, 60, 61, 62, 64, 470, 509
Tellier, 16, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 115, 195, 253, 268, 455, 476, 507, 512, 514
Traverso, 15, 18, 28, 94, 108, 115, 119, 120, 131, 158, 251, 252, 253, 254, 256, 258, 261, 263, 264, 285, 287, 290, 512
Trembley, 227, 240, 243, 244, 467
Turco, 14, 16, 17, 80, 96, 97, 190, 192, 268, 269, 274, 287, 290, 291, 454, 513

V

van Campenhoudt, 208
Van Dijk, 141, 142
Vasseur, 13, 14, 16, 28, 29, 48, 52, 60, 84, 85, 92, 93, 95, 190, 192, 269, 274, 290, 511
Vion, 52, 53, 55

Vygotsky, 12, 15, 28-39, 60, 68, 74, 75, 77, 92, 93, 110, 113, 130, 190, 192, 290, 460

W

Weber, 101
Weiss, 95, 146, 159
Wood, 12, 37, 76, 84

X

Xu, 160, 172, 177, 187

Y

Yaiche, 157
Yang, 483
Yu, 451, 501, 516

Z

Zhang, 160, 172, 176, 178, 179, 187, 519
Zheng, 492

Index des principales notions

A

(Re) Ajustement, 13, 78, 79, 81, 92, 129, 179, 201, 209, 286, 311, 336, 349, 376, 391, 419, 432, 450, 469, 478, 480, 497, 499, 509, 511, 515

Approches communicatives, 11, 12, 52, 94, 146, 153, 157, 159, 179, 187, 203, 207, 213, 219, 249, 466, 481, 485

Autorégulation, 16, 33, 63, 68, 75, 76, 79, 80

C

Compromis didactique/Didactique du compromis, 103, 461, 469, 480, 483, 486, 487, 488, 489, 509, 516

Contextualisation/Approche contextualisée, 488, 489, 503, 509, 516, 518, 519

Contrat didactique, 14, 16, 65, 72, 76, 92, 193, 195, 474, 511

Contre-étayage, 18, 79, 150, 193, 194, 196, 275, 280, 283, 301, 305, 308, 306, 308, 318-321, 337, 342, 343, 345-347, 357-360, 378, 382, 384-388, 399, 400, 401, 421, 426, 428, 430, 440, 441, 442, 455, 456, 462, 466, 467, 471, 473, 474, 476, 479, 499, 507, 508, 514, 515

E

Eclectisme, 107, 108, 181, 480, 481, 482, 483, 485, 488, 489

Effacement énonciatif, 83, 84, 196, 274, 276, 280, 283, 296, 309, 332, 348, 371, 389, 415, 431, 453, 474, 507, 514

Etayage, 12-18, 28, 29, 37, 41, 43, 44, 47, 48, 57, 60, 64, 65, 69, 70, 73, 76, 77-82, 84-86, 92-94, 99, 123, 132, 150, 190-194, 197, 227, 251, 252, 268, 270-280, 283-288, 290, 291, 294, 296, 298, 299, 300, 301, 302, 305, 306, 308, 317-321, 330, 332, 334-339, 342, 343, 345-347, 356-358, 369, 371, 373-378, 380, 382, 384, 385, 387, 388, 398-400, 415-520, 423, 428-430, 440-442, 454-456, 466, 467, 471-476, 479, 480, 499, 507-518

G

Gestes co-verbaux, 16, 87, 90, 195, 252, 272-274, 279-284, 287, 297, 333, 373, 376, 416, 419, 420, 455, 475, 476, 507, 513, 514, 517

H

Hétérorégulation, 68, 75

I

Imprévu, 79, 195, 208, 365, 408, 448, 459, 460, 477, 478, 508, 514

Interaction/Interactionniste, 12, 14, 16, 28-32, 37, 38-44, 37, 38-44, 47, 48, 52-59, 62, 63, 65, 66, 68, 69-72, 76-79, 82, 83, 88, 89, 92-94, 99, 102, 106, 108, 109-125, 128-131, 143, 145, 151, 154, 157, 158, 190, 193, 195, 196, 208, 209, 221, 227, 229, 251-259, 261-265, 272, 274, 278, 285-287, 290, 295, 297, 320, 331, 332, 348, 349, 370, 371, 390, 408, 414, 415, 431, 432, 443, 448, 453, 455, 461, 473, 474, 481, 484, 493, 511, 513

M

Métacognition, 39, 211, 249, 287, 321, 323, 359, 362, 401, 404, 442, 444, 458, 479, 494, 497, 499, 507, 513, 514

Méthode traditionnelle, 11, 102, 103, 108, 158, 160, 174, 176, 178, 179, 185, 187, 190, 202, 205, 213, 216, 250, 460, 466, 480, 482, 483, 487, 488, 491, 508, 515

N

Non verbal, 16, 17, 55, 58, 84-88, 90-92, 105, 194, 208, 229, 251, 253-255, 258, 265, 272, 273, 277, 297, 299, 301, 318-320, 333, 335, 337, 357-359, 372, 376, 401, 415, 416, 418, 419, 440-442, 473, 475, 498

P

Planification, 59, 61, 63, 69, 124, 134, 135, 190, 195, 200, 207-209, 211, 237, 238, 249, 262, 290, 292, 293, 327, 365, 366, 367, 408-410, 448, 456, 459, 471, 494, 497, 507, 508, 513, 514, 517

Q

Quasi archi-énonciateur, 83, 452, 514

R

Répertoire pédagogique/didactique, 58, 91, 209, 456, 478, 480, 507, 514

S

Scénario pédagogique, 195, 208, 294, 330, 365, 369, 408, 412, 448, 456, 457, 459, 507, 508, 514

Sur-énonciateur, 16, 73, 82, 83, 295, 320, 326, 331, 371, 408, 414, 448, 452, 459, 461, 507, 413, 514

Z

Zone de Développement Proximal (ZDP), 12, 29, 36, 37, 43, 44, 71, 75, 76, 77

Table des matières

REMERCIEMENTS	5
SOMMAIRE	7
INTRODUCTION	11
LISTE DES SIGLES ET DES ABREVIATIONS	19
LISTE DES FIGURES	21
LISTE DES TABLEAUX	24
LISTE DES GRAPHIQUES	26
LISTE DES CARTES	26
PARTIE I	27
CONSIDERATIONS SUR L'ETAYAGE EN MODALITE ORALE EN LANGUE ETRANGERE	27
CHAPITRE 1 : L'ETAYAGE, UNE STRATEGIE D'AIDE ?	28
1. Les origines de la notion d'étayage	29
1.1 Les apports de la théorie « socio-historico-culturelle du développement » de Lev S. Vygotsky (1896-1934)	29
1.1.1 Le modèle de développement selon Vygotsky	32
1.1.1.1 Le premier modèle de développement	32
1.1.1.2 Le second modèle de développement : le « développement artificiel »	32
1.1.2 Exploitations de la théorie de Vygotsky sur le développement mental dans la recherche et la pratique pédagogique	34
1.2 Les apports de la psychologie culturelle de Jérôme Seymour Bruner (1915-)	37
1.2.1 Une psychologie culturelle	38
1.2.2 La théorie du langage	39
1.2.2.1 Le développement des savoir-faire, des compétences : tutelle et étayage	41
1.2.2.2 Les trois modes de représentation du monde selon Bruner	45
2. Les acteurs dans la classe de langue	48
2.1 Représentation stéréotypée de la classe de langue et de l'enseignant?	49
2.2 Rôle et place des participants à l'interaction	52

2.2.1 Une relation inégale	52
2.2.1.1 Les notions de « cadre et espace interactifs »	53
2.2.1.2 Le « cadre et l'espace interactifs » dans la classe de langue	55
3. L'étayage, stratégie enseignante, dans la classe de langue étrangère	60
3.1 Les stratégies d'enseignement	60
3.2 Le concept de communication exolingue	65
3.2.1 La « communication didactique » en classe de langue étrangère	68
3.2.2 Les conditions d'acquisition de la langue étrangère	73
3.2.2.1 Rapport entre langue maternelle et langue seconde/étrangère	73
3.2.2.2 L'appropriation : de l'hétérorégulation à l'autorégulation	75
3.3 L'étayage de l'enseignant en classe	76
3.3.1 La notion d'étayage en situation d'enseignement/apprentissage	76
3.3.2 Le but de l'étayage	79
3.3.3 Les trois fonctions principales de l'étayage	80
3.3.4 Etayage de l'enseignant : Un fait de sur-énonciation	82
3.3.5 Elargissement de la notion d'étayage	84
3.3.6 La gestualité co-verbale et son rôle dans l'étayage	86
3.3.6.1 Définition du geste	86
3.3.6.2 Spécificité du geste pédagogique :	88
3.3.6.2.1 Définition, catégorisation et fonctions	88
3.3.6.2.2 Possibilité de source de confusion	90
Conclusion intermédiaire	92
CHAPITRE 2 : APPROCHE DE L'ORAL	94
1. Une notion floue, tant en français langue étrangère qu'en français langue maternelle	95
1.1 L'oral en français langue maternelle	95
1.2 L'oral en français langue étrangère	100
2. Les apports de la perspective interactionniste en modalité orale	109
2.1 Rappel historique : l'arrivée tardive de la notion « d'interaction » en France	110
2.2 Les apports de la notion « importée » d'interaction sur l'analyse du discours et de la langue	113
2.3 Les caractéristiques de la perspective interactionniste	116
2.4 L'interaction dans le cadre pédagogique	121
2.4.1 Définition et caractéristiques de l'interaction pédagogique/didactique	121
2.4.1.1 L'interaction pédagogique	121
2.4.1.1.1 Définition	121
2.4.1.1.2 Le rôle de chacun dans la classe :	124
2.4.1.2 L'interaction didactique/interaction sociale	125
2.4.1.2.1 L'interaction : facteur de l'autonomie langagière	125
2.4.1.2.2 L'interaction sociale	128
3. Esquisse d'une approche psycholinguistique de l'oral	132
3.1 L'encodage et le décodage	132
3.2 La production du langage	134
3.3 La réception du langage: la perception et la compréhension	137
4. La mise en œuvre de la pratique orale dans la classe	144

4.1	Conception de la notion d'oral en FLE: une habileté pour communiquer	144
4.2	Les activités orales: la compréhension et la production orales	146
4.2.1	La compréhension orale (CO)	147
4.2.2	La production orale (PO)	153
	Conclusion intermédiaire	158
	CHAPITRE 3 : LA PLACE DE L'ORAL DANS L'HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT DU FLE EN CHINE	160
1.	L'héritage culturel chinois et son impact sur l'enseignement	161
1.1	Un système de vie communautaire	162
1.2	Des principes du confucianisme encore très présents	164
1.3	La recherche du consensus et de la collaboration	167
1.4	Le chinois, une langue dite "sans grammaire"	168
1.5	Les habitudes d'apprentissage traditionnelles perdurent	169
2.	Rappel historique des méthodologies et des manuels d'enseignement du FLE en Chine	172
2.1	Tout commence au 19 ^{ème} siècle ...	173
2.2	De 1949 à l'ouverture de la Chine vers l'extérieur en 1978	175
2.3	De 1978 à nos jours: de l'ouverture de la Chine vers l'extérieur	178
3.	L'enseignement du français aujourd'hui en Chine : les instructions officielles (Martin, 2007a)	180
3.1	Analyse du Programme d'enseignement du français LV1 pour les étudiants de 1 ^{ère} et 2 ^{ème} années dans l'enseignement supérieur	180
3.2	Analyse du Programme d'enseignement du français LV1 pour les étudiants de 3 ^{ème} et 4 ^{ème} années dans l'enseignement supérieur	183
3.3	La directive de 1999	185
	Conclusion intermédiaire	187
	PARTIE II	189
	RECUEIL DE DONNEES ET OUTILS POUR L'ANALYSE	189
	HYPOTHESES D'ETUDE	192
	CHAPITRE 1 : RECUEIL DE DONNEES	198
1.	Le contexte	198
1.1	Canton, ville de la province du Guangdong	198
1.2	L'université Normale de Chine du Sud (UNCS)	200
1.2.1	Une université de première catégorie : « projet 211 »	200
1.2.2	Un recrutement sur concours	201
1.2.3	Les étudiants de langue à « compétences composées » (Fu, 2006)	201
1.3	Le département de français de l'UNCS	202
1.3.1	Le public d'apprenants	202
1.3.2	L'équipe enseignante	202
1.3.3	La méthodologie utilisée	202
2.	Les observations de classes	208
2.1	La méthodologie d'observation	208
2.2	Description des observations de classes: Observation de huit cours d'oral en FLE	212
2.2.1	Organisation des cours	212
		555

2.2.2	Présentation des participants	212
2.2.2.1	Les deux enseignantes observées	212
2.2.2.2	Les approches méthodologiques des deux enseignantes	213
2.2.2.3	Les apprenants	220
2.2.2.3.1	Le niveau des apprenants	220
2.2.2.3.2	Motivations des apprenants quant au choix de l'apprentissage du français	222
2.2.3	Dispositif d'observation	226
2.2.4	Présentation des huit cours choisis	229
2.2.4.1	Intérêt d'un support vidéo	230
2.2.4.2	Intérêt pédagogique des supports	231
2.2.4.3	Consigne donnée aux enseignants	234
2.3	Entretiens pré/post cours	238
3.	Les entretiens : « questionnaire-entrevue »	239
4.	Le questionnaire	243
	Conclusion intermédiaire	248
	CHAPITRE 2 : OUTILS POUR L'ANALYSE DES DONNEES	251
1.	Méthodologie d'analyse des interactions	252
1.1	La multicanalité dans l'interaction	252
1.2	L'organisation interactionnelle	253
1.2.1	La construction de l'interaction	254
1.2.1.1	Les tours de parole	254
1.2.1.2	L'organisation globale : les trois étapes de l'interaction : L'ouverture, le corps et la clôture	254
1.2.2	La structuration des actions dans l'interaction	255
1.2.3	Une approche thématique de l'interaction	258
1.2.4	Importance des « petits mots » dans l'interaction	261
1.3	Les méthodologies d'analyse	263
1.4	Les systèmes de transcription	263
2.	Grille d'analyse de l'étayage de l'enseignant	268
2.1	Conception de la grille	268
2.1.1	Une grille analysant l'étayage	268
2.1.1.1	Le caractère verbal du discours	268
2.1.1.2	Le caractère para-verbal et non-verbal du discours	272
2.1.1.3	Les six "nouvelles" fonctions d'étayage et leurs modalités d'enseignement	274
2.1.2	Une grille spécifique au cours d'oral	276
2.1.3	Une grille adaptée au niveau de langue des apprenants	277
2.2	Grille d'observation et d'analyse de l'étayage de l'enseignant de langue en cours d'oral	277
3.	Indicateurs de la performance des apprenants	285
	Conclusion intermédiaire	286
	PARTIE III	289
	ANALYSE DU CORPUS ET COMMENTAIRE DES DONNEES	289
	CHAPITRE 1 : ANALYSE DU COURS 1, « L'OUVERTURE DES MAGASINS LE DIMANCHE »	292
1.	Avant le cours	292

1.1 Objectifs donnés à atteindre	292
1.2 Planification du cours	292
2. Pendant le cours	294
2.1 Fonctions d'étayage activées par les enseignants	294
2.2 Performance des apprenants	308
2.3 Bilan de l'impact de l'étayage sur les performances des apprenants	317
3. Après le cours	320
3.1 Retour de l'enseignante sur son cours	320
3.2 Objectifs sont-ils atteints ?	323
CHAPITRE 2 : ANALYSE DU COURS 2, « LES GUIGNOLS DE L'INFO »	327
1. Avant le cours	327
1.1 Objectifs donnés à atteindre	327
1.2 Planification du cours	327
2. Pendant le cours	330
2.1 Fonctions d'étayage activées par les enseignants	330
2.2 Performance des apprenants	347
2.3 Bilan de l'impact de l'étayage sur les performances des apprenants	356
3. Après le cours	359
3.1 Retour de l'enseignante sur son cours	359
3.2 Objectifs sont-ils atteints ?	362
CHAPITRE 3 : ANALYSE DU COURS 3, « AH ! SI J'ETAIS RICHE ! »	366
1. Avant le cours	366
1.1 Objectifs donnés à atteindre	366
1.2 Planification du cours	366
2. Pendant le cours	369
2.1 Fonctions d'étayage activées par les enseignants	369
2.2 Performance des apprenants	388
2.3 Bilan de l'impact de l'étayage sur les performances des apprenants	398
3. Après le cours	401
3.1 Retour de l'enseignante sur son cours	401
3.2 Objectifs sont-ils atteints ?	404
CHAPITRE 4 : ANALYSE DU COURS 4, « LES FRANÇAIS ET LE VELO »	409
1. Avant le cours	409
1.1 Objectifs donnés à atteindre	409
1.2 Planification du cours	409
2. Pendant le cours	413
2.1 Fonctions d'étayage activées par les enseignants	413
2.2 Performance des apprenants	430
2.3 Bilan de l'impact de l'étayage sur les performances des apprenants	439
3. Après le cours	442
3.1 Retour de l'enseignante sur son cours	442
3.2 Objectifs sont-ils atteints ?	445
PARTIE IV	449
BILAN, INTERPRETATION DES DONNEES ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES	449

CHAPITRE 1 : BILAN DES QUATRE COURS ET INTERPRETATION DES DONNEES	452
1. Bilan enseignants	452
2. Bilan apprenants	461
CHAPITRE 2 : PROPOSITIONS DIDACTIQUES	469
1. Propositions didactiques : l'étayage en classe de langue étrangère	470
2. La didactique du FLE en contexte chinois	480
2.1 La didactique du FLE aujourd'hui en Chine: Eclectisme, "Interdidactique", ou "didactique du compromis"?	480
2.2 Propositions didactiques pour la classe d'oral en Chine	490
2.2.1 Eléments pour la formation enseignante	490
2.2.2 Type d'activités à privilégier avec un public d'apprenants sinophones	500
Conclusion intermédiaire	506
 <u>CONCLUSION GENERALE</u>	 <u>511</u>
 <u>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES</u>	 <u>521</u>
 <u>INDEX DES AUTEURS</u>	 <u>547</u>
 <u>INDEX DES PRINCIPALES NOTIONS</u>	 <u>551</u>
 <u>TABLE DES MATIERES</u>	 <u>553</u>